IVAN ILLICH

7ª EDIÇÃO

SOCIEDADE SEM ESCOLAS

EDUCAÇÃO E TEMPO PRESENTE • EDUCAÇÃO E TEMPO PRESENTE • EDUCAÇÃO E TEMPO

IVAN ILLICH

SOCIEDADE SEM ESCOLAS

tradução de
LÚCIA MATHILDE ENDLICH ORTH

7ª Edição

\VOZES/

Petrópolis

1985

COLEÇÃO

EDUCAÇÃO E TEMPO PRESENTE / 10

ORIENTAÇÃO

Osmar Fávero e Maria de Lourdes Fávero

CAPA: Ziraldo

FICHA CATALOGRAFICA

(Preparada pelo Centro de Catalogação-na-fonte do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ)

Illich, Ivan, 1926-

129s Sociedade sem escolas: trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1985.

I88p. (Educação e tempo presente, 10).

Bibliografia.

1. Autocultura. 2. Educação e estado. 3. Sociologia educacional.

I. Titulo. II. Série.

73-0056 CDD — 370.193

Sumário

Perspectivas mundiais: o sentido da série

É tese de Perspectivas Mundiais que o homem está em via de desenvolver nova consciência que, apesar de seu aparente cativeiro espiritual e moral, poderá levar a raça humana para além do medo, da ignorância e do isolamento que a bloqueiam. Perspectivas Mundiais está dedicada a esta consciência emergente, a este conceito de homem nascido de um universo considerado através de nova visão da realidade.

Minha introdução a esta Série não deve ser considerada prefácio a cada livro em particular. Quer apenas delinear a meta e finalidade gerais da Série como um todo. Quer apontar para o princípio da permanência dentro da mudança e definir a natureza essencial do homem, como é apresentado pelos autores convidados a participar desse movimento intelectual e espiritual.

O homem entrou numa era nova da história evolutiva em que as rápidas mudanças aparecem como conseqüência dominante. Está lutando com uma fundamental mudança, desde que interveio no processo evolutivo. Deve, hoje, analisar melhor este fato e, então, saber dirigir o processo para sua consumação e não para sua destruição. Se aprender a usar sua compreensão do mundo físico para fins práticos, estará expandindo sua capacidade inata e aumentando sua habilidade e necessidade de comunicar-se, bem como sua habilidade de pensar e criar. E, em conseqüência, estará substituindo um processo evolutivo objetivista, em sua luta contra a adversidade do meio-ambiente, pela evolução biológica, lenta mas efetiva, que produziu o homem moderno através da mutação e seleção natural. Por sua intervenção inteligente no processo evolutivo, o homem acelerou e ampliou muito o campo de suas possibilidades. Mas não modificou o fato básico de que isto continua a ser um processo experimental, sujeito a erros, com o perigo de enveredar por caminhos que levem à esterilidade mental e de coração, à apatia moral e inércia intelectual; e produzindo mesmo dinossauros sociais, inadequados para viver num mundo em evolução.

Estão convidados a participar desta Série apenas aqueles líderes espirituais e intelectuais de nossa época que têm certa paternidade nesta perspectiva dos horizontes do homem: àqueles que estão conscientes da verdade de que além da divisão entre os homens

existe um primordial poder unitivo, uma vez que estamos todos ligados por uma comum humanidade, mais fundamental que qualquer unidade de dogma; aqueles que reconhecem que a força centrífuga que dispersou e atomizou o gênero humano deve ser substituída por uma estrutura integradora e por um processo capaz de dar sentido à existência; aqueles que percebem que mesmo a ciência, se castigada e humilhada e não limitada pelos parâmetros de sua própria metodologia, levará o homem a um campo indeterminado do qual poderão emanar conseqüências ainda imprevisíveis.

Virtualmente, todas as nossas disciplinas escolares se basearam em concepções que, hoje, são incompatíveis com o axioma cartesiano e com a visão de mundo estática que derivamos desse axioma em determinado momento. Para suporte das novas idéias, inclusive as da moderna física, existe urna ordem unificadora, mas que não é a causalidade; é finalidade, não finalidade do universo e do homem, mas a finalidade no universo e no homem. Em outras palavras, parece que habitamos um mundo de processos e estruturas dinâmicas. Por isso precisamos de um cálculo potencial, em vez de um cálculo de probabilidade, uma dialética de polaridade, um cálculo em que a unidade e diversidade sejam redefinidas como pólos simultâneos e necessários de unia mesma essência.

Estamos numa situação nova. Nenhuma civilização antes da nossa teve que enfrentar o desafio da especialização científica; nossa resposta deverá ser nova. Esta Série destina-se a assegurar que as necessidades morais e espirituais do homem como ser humano e os recursos científicos intelectuais a seu comando em benefício da vida podem ser reunidos numa harmonia produtiva, cheia de sentido criativa.

Em certo sentido podemos dizer que, atualmente, o homem readquiriu sua antiga posição geocêntrica no universo. Foi possível tirar uma fotografia da Terra do longínquo espaço, do deserto lunar, e o isolamento absoluto da Terra ficou evidente. Na história, esta é uma idéia tão nova e tão poderosa como jamais existiu outra nascida da mente humana. Estamos todos nos interessando seriamente pelo nosso meio-ambiente natural. Não é um interesse que resulta apenas das recomendações dos biólogos, ecologistas e conservacionistas. É antes resultado de profunda consciência de que algo novo aconteceu, que o planeta Terra é um lugar único e precioso. De fato, não é mera coincidência que esta consciência tenha nascido no exato momento

em que o homem deu seu primeiro passo fora do espaço.

Esta Série quer apresentar uma realidade da qual as teorias científicas mostraram apenas um aspecto. E este compromisso com a realidade que empresta dimensão universal ao pensamento mais original e solitário do cientista. Reconhecendo isto francamente poderemos restituir a ciência à grande família das aspirações humanas pelas quais os homens esperam realizar-se na comunidade mundial como seres pensantes e sensitivos. Nosso problema é descobrir um princípio de diferenciação e também um relacionamento lúcido o bastante para justificar e purificar o conhecimento científico, filosófico e todos os demais, sejam discursivos ou intuitivos, aceitando sua interdependência. Esta é a crise do conhecimento que se tornou perceptível pela crise da ciência. Este é o novo despertar.

Cada volume apresentará o pensamento e crença de seu autor. Mostrará como a religião, filosofia, arte, ciência, economia política e história podem constituir aquela forma de atividade humana que toma em conta, da forma plena precisa, a variedade, possibilidade, complexidade e dificuldade. Perspectivas Mundiais quer, assim, definir aquela força ecumênica da mente e do coração que capacita o homem a recriar sua vida, movido por sua grandeza misteriosa.

Esta Série quer reexaminar todos aqueles aspectos do esforço humano que o especialista aprendeu a crer que poderia perfeitamente deixar de lado. Tentará mostrar a estrutural afinidade entre sujeito e 'objeto; a imanência de um no outro. Interpretará fatos presentes e passados invadindo a vida humana nesse mundo que cresce em idade, analisará o que o homem poderá alcançar quando solicitado por uma inflexível necessidade interior a procurar que é mais nobre nele. Sua finalidade é apresentar novas perspectivas em termos de desenvolvimento do homem e do mundo; mas recusa-se a trair a íntima correlação entre universalidade e individualidade, entre dinâmica e forma, liberdade e destino. Todos os autores tratarão dos assuntos com a crescente convicção de que espírito e natureza não estão separados ou divididos; que intuição e razão devem readquirir sua importância como meios de perceber fundir o seu interior com a realidade exterior.

Perspectivas Mundiais quer mostrar que a concepção de totalidade, unidade, organismo é mais elevada e mais concreta que a de matéria e energia. Por isso esta Série tenta buscar um significado

mais amplo de vida e de biologia, não como nos é revelado no tubo de ensaio do laboratório, mas como é experimentado no organismo da própria vida. Pois o princípio da vida consiste na tensão que une o espírito ao reino da matéria, simbioticamente unidos. O elemento vida é dominante na própria textura da natureza e, por isso, faz nascer vida, biologia e ciência transempírica. As leis da vida têm origem além de sua simples manifestação física e obrigam-nos a considerar sua fonte espiritual. A maior abertura da estrutura conceptual não serviu apenas para restaurar a ordem dos respectivos ramos do saber mas também revelou analogias na posição do homem referente à análise e síntese da experiência nos domínios aparentemente separados do conhecimento, sugerindo a possibilidade de mais ampla descrição objetiva do sentido da vida.

O conhecimento — mostram-no os livros desta Série — já não consistirá na manipulação do homem e da natureza como forças opostas, nem na redução dos dados à mera ordem estatística, mas será um meio de libertar a humanidade do poder destrutivo do medo, mostrando o caminho para a reabilitação do querer humano e do renascimento da fé e da confiança na pessoa humana. As obras publicadas também querem revelar que a exigência de padrões, sistemas e autoridades está se tornando menos insistente, enquanto recrudesce o desejo, tanto no Oriente quanto no Ocidente, pela redescoberta de dignidade, integridade e autorealização que são direitos inalienáveis do homem que pode, agora, orientar a mudança por meio de objetivos conscientes, à luz da experiência racional.

Os volumes desta Série querem demonstrar que apenas numa sociedade cônscia dos problemas da ciência podem suas descobertas fazer grandes ondas de mudança na cultura humana e de tal forma que essas descobertas possam aprofundar e não erradicar o senso de comunidade humana universal. Serão protegidas e preservadas as diferenças nas disciplinas, sua exclusividade epistemológica, a variedade de experiências históricas, as diferenças de tradições, culturas, línguas e artes. Mas será aceita, ao mesmo tempo, a inter-relação e unidade do todo.

Os autores de Perspectivas Mundiais estão evidentemente conscientes de que a última resposta às esperanças e ao medo que pervadem a sociedade moderna reside na fibra moral do homem e na sabedoria e responsabilidade daqueles que indicam a direção de seu desenvolvimento. Mas as decisões morais não dispensam uma olhada

para a reciprocidade dos elementos objetivos que ensejam e limitam a escolha feita. Portanto, uma compreensão dos problemas é condição necessária, ainda que não suficiente, a fim de dirigir a ação para soluções construtivas.

Outras questões vitais a serem analisadas referem-se a problemas da comprensão internacional bem como a problemas dos preconceitos e das tensões e antagonismos assim resultantes. A crescente percepção e responsabilidade de nossa época aponta para a nova realidade de que a pessoa individual e a pessoa coletiva se complementam e se integram; de que a escravidão totalitária, tanto da esquerda como da direita, foi abalada em seu desejo universal de reconquistar a autoridade de confiança e a humanidade inteira. A humanidade não pode mais depositar sua confiança no autoritarismo proletário nem no humanismo secularizado — ambos traíram o direito de propriedade espiritual da história — mas numa fraternidade sacramental e na unidade do conhecimento. Esta nova mentalidade criou abertura de horizontes humanos para além de qualquer paroquialismo e uma revolução no pensamento humano comparável à idéia básica, entre os antigos gregos, da soberania da razão; correspondente ao grande resplendor da consciência moral pregada pelos profetas hebreus; análoga às verdades fundamentais do cristianismo; ou ao início da nova era científica, a era da ciência dinâmica, os fundamentos experimentais que foram colocados por Galileu na Renascença.

Importante iniciativa desta Série será reexaminar os significados e aplicações contraditórios que se atribuem hoje a termos como democracia, liberdade, justiça, amor, paz, fraternidade e Deus. A finalidade dessas pesquisas será iluminar o caminho para a fundamentação de uma autêntica história do mundo, não em termos de nação, raça ou cultura, mas em termos de homem em relação a Deus, em relação a si mesmo, a seus semelhantes e ao universo, termos que ultrapassam o auto-interesse imediato. O sentido do mundo está em respeitar as esperanças e sonhos do homem que levam a uma compreensão mais profunda dos valores básicos de todos os povos.

Perspectivas Mundiais foi planejada para aprofundar o sentido do que vem a ser homem, que não apenas é determinado mas também determina a História. Deve-se entender a História como dizendo respeito não só à vida do homem neste planeta mas incluindo

também as influências cósmicas que interpenetram nosso mundo humano. A geração atual está descobrindo que a História não se conforma ao otimismo social da civilização moderna e que a organização de comunidades humanas e o estabelecimento de liberdade e paz não são apenas conquistas intelectuais mas também conquistas espirituais e morais, exigindo um engajamento da personalidade humana total, a "totalidade direta do sentimento e do pensar", constituindo desafio interminável ao homem, emergindo do abismo da insignificância e do sofrimento, para serem renovadas e aperfeiçoadas na totalidade de sua vida.

A própria justiça que esteve "num estado de peregrinação e crucifixão" e está sendo aos poucos libertada da pressão de demonologias sociais e políticas, tanto no Oriente como no Ocidente, começa a questionar suas próprias premissas. Os movimentos revolucionários modernos que desafiaram as sagradas instituições da sociedade, acusando-as de protegerem a injustiça social em nome da justiça social, são aqui examinados e reavaliados. À luz disso, não temos outra escolha a não ser admitir que a não-liberdade, pela qual é medida a liberdade, deve ser conservada juntamente com esta; que o aspecto da verdade do qual parece emergir a visão sombria, a escuridão de nosso tempo, não pode ser abandonado como não pode o progresso subjetivo do homem. Portanto, as duas fontes da consciência humana são inseparáveis — não como mortas, mas vivas e complementares —, um aspecto daquele "princípio de complementaridade" pelo qual Niels Bohr procurou unir o quantum e a onda que constituem a verdadeira estrutura da energia radiante da vida.

Há na humanidade de hoje uma contraforça à esterilidade ao perigo de uma cultura de massa quantitativa e anônima; um novo — às vezes imperceptível — senso espiritual de convergência para a unidade humana e mundial à base da sacralidade de cada pessoa humana e do respeito pela pluralidade de culturas. Cresce a certeza de que a igualdade não pode ser avaliada em simples termos numéricos, mas que é proporcional e analógica em sua realidade. Quando a igualdade for identificada com permutabilidade, então se nega a pessoa humana, e a identidade individual fica reduzida a máscara sem rosto.

Estamos próximos a uma época em que a vida humana pressionará para dar origem a novas formas. Reconhece-se a falsa

dicotomia entre o homem e natureza, tempo e espaço, liberdade e segurança. Defrontamo-nos com nova visão do homem em sua unidade orgânica e com nova visão da história que oferece riqueza, diversidade de qualidade e esplendor de escopos até agora sem precedentes. Relacionando a sabedoria acumulada no espírito humano com a nova realidade do mundo, articulando seus pensamentos e crenças, Perspectivas Mundiais procura encorajar renascimento da esperança na sociedade e de orgulho na decisão do homem quanto ao que será de seu destino.

Perspectivas Mundiais reconhece que todas as grandes mudanças são precedidas por vigorosa reavaliação e reorganização intelectual. Nossos autores sabem que o pecado de falso orgulho pode ser superado mostrando-se que o próprio processo criativo não é uma atividade livre, se por livre entendermos arbitrário ou não-relacionado à lei cósmica. O processo criativo na mente humana, o processo desenvolvimentista na natureza orgânica e as leis básicas do reino inorgânico não podem ser outra coisa que expressões de um processo universal em formação. Perspectivas Mundiais espera, pois, demonstrar que, mesmo sendo o período atual um período apocalíptico, cheio de tensões excepcionais, há também atuando um excepcional movimento para uma unidade compensadora que recusa violar a força moral fundamental em ação no universo, a verdadeira força da qual, em última análise, depende todo o esforço humano. Dessa forma podemos chegar à compreensão de que existe inerente independência de crescimento espiritual e mental que, mesmo condicionado, por circunstâncias, nunca é por elas determinado. Dessa forma a grande fartura de conhecimento humano pode ser correlacionada com uma introspecção na essência da natureza humana, mediante uma harmonização ao vasto e profundo campo do pensamento e experiência humanos.

A incoerência é resultado dos atuais processos desintegrativos da educação. Por isso a necessidade, que Perspectivas Mundiais tem para si, de reconhecer que os sistemas naturais e os sistemas ecológicos criados pelo homem requerem mais estudo que as partículas isoladas e as reações elementares. Existe correlação básica de elementos, tanto no homem como na natureza, que não podem ser separados, que compõem um ao outro e se alteram mutuamente. Esperamos, assim, ampliar adequadamente nossa estrutura conceptual de referência. Nosso problema epistemológico consiste em

descobrirmos o acertado equilíbrio entre a falta de um princípio que tudo abranja, relevante para nossa maneira de avaliar a vida, e nosso poder de expressar-nos de maneira logicamente válida.

Nossa herança judeu-cristã e greco-romana, nossa tradição helênica levaram-nos a pensar em categorias exclusivas. Mas nossa experiência nos desafia a reconhecermos uma totalidade mais rica e bem mais complexa que o observador comum nem poderia suspeitar — uma totalidade que o leva a pensar de um modo que a lógica das dicotomias nega. Somos intimados a rever categoricamente nosso modo comum de conceber a experiência. E, assim, ampliando nossa visão e aceitando aquelas formas de pensamento que também incluem categorias não-exclusivas, estará a mente capaz de entender o que era incapaz de entender e aceitar antes.

Apesar dos infindos compromissos do homem; apesar de seu poder finito; da intransigência dos nacionalismos e do desabrigo das paixões morais, frustradas pela visão científica; sob a aparente turbulência e cataclismo da atualidade; aproveitando as transformações desse período dinâmico que vem acompanhado de um crescimento da consciência universal, o propósito de Perspectivas Mundiais é ajudar a acelerar "o inabalável coração da bem-cercada verdade" e a interpretar os elementos significativos no Mundo atual que agora tomam forma no cerne dessa continuidade eclatante do processo criativo que reintegra o homem na humanidade e, ao mesmo tempo, aprofunda e intensifica sua comunhão com o universo.

RUTH NANDA ANSHEN

Introdução

Devo meu interesse pela educação como uma função pública a Everett Reimer. Antes de nosso primeiro encontro em Porto Rico, em 1958, nunca havia questionado o valor de estender a obrigatoriedade escolar a todo o povo. Juntos, chegamos à conclusão de que a maioria dos homens tem seu direito de aprender cortado pela obrigação de freqüentar a escola. Os ensaios, apresentados no CIDOC e reunidos neste livro, brotaram de memoranda que submeti a ele e que discutimos durante 1970, o décimo terceiro ano de nosso diálogo. O último capítulo contém minhas reflexões sobre uma conversa que tive com Erich Fromm no Bachofen's Mutterrecht.

Desde 1967 Reimer e eu nos encontramos regularmente no Centro Intercultural de Documentação (CIDOC), em Cuernavaca, México. Valentine Borremans, a diretora do Centro, também participava de nosso diálogo e sempre insistia comigo para que nossa reflexão fosse testada sobre a realidade da América Latina e África. O presente livro reflete a convicção dela de que o «ethos» — e não tanto as instituições — da sociedade deveria ser «desescolarizado».

Não é possível uma educação universal através da escola. Seria mais factível se fosse tentada por outras instituições, seguindo o estilo das escolas atuais. Nem as novas atitudes dos professores em relação aos alunos, nem a proliferação de práticas educacionais rígidas ou permissivas (na escola ou no quarto de dormir) , nem a tentativa de prolongar a responsabilidade do pedagogo até absorver a própria existência de seus alunos vai conseguir a educação universal. A atual procura de novas saídas educacionais deve virar procura de seu inverso institucional: a teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado. Esperamos contribuir com conceitos válidos aos que se ocupam dessa pesquisa no campo educacional — e também aos que procuram alternativas para outras indústrias de serviço estabelecidas.

Às quartas-feiras de manhã, durante a primavera e verão de 1970, submeti as diversas partes desse livro aos participantes de nosso programa CIDOC, em Cuernavaca. Vários deram sugestões e teceram críticas. Muitos reconhecerão idéias suas nestas páginas, sobretudo Paulo Freire, Peter Berger e José Maria Bulnes, mas

também Joseph Fitzpatrick, John Holt, Angel Quintero, Lauman Allen, Fred Goodman, Gerhard Ladner, Didier Piveteau, Joel Spring, Augusto Salazar Bondy e Dennis Sullivan. Entre meus críticos, Paul Goodman, principalmente, obrigou-me a rever meu modo de pensar. Robert Silvers prestou-me valorosa assistência editorial nos capítulos 1, 3 e 6, que apareceu em The New York Review of Books.

Reimer e eu decidimos publicar separadamente os pontos de vista de nossa pesquisa comum. Ele está trabalhando numa obra ampla e documentada que ainda será submetida a longos meses de julgamento crítico e deverá ser publicada em fins de 1971 pela Doubleday & Company. Dennis Sullivan, que atuou como secretário dos encontros de Reimer comigo, está preparando um livro a ser publicado na primavera de 1972. Este livro trará meu ponto de vista, no contexto do atual debate, sobre a escola pública nos Estados Unidos. Apresento este volume de ensaios agora, na esperança de que provocará contribuições críticas adicionais para as sessões de um seminário sobre «Alternativas na Educação», planejado pelo CIDOC para 1972 e 1973.

Pretendo discutir certos enfoques que nos deixam perplexos quando aceitamos a hipótese de que a sociedade pode ser desescolarizada; procurar critérios que nos ajudem a distinguir as instituições que merecem progredir porque promovem o aprendizado num meio desescolarizado; e esclarecer aquelas metas pessoais que poderiam fomentar o advento de uma Era de Lazer (schola) em oposição a uma economia dominada pelas indústrias de serviço.

IVAN ILLICH

Cuernavaca, México Novembro 1970

1. Por que devemos desinstalar a escola

Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, «escolarizado» a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é «escolarizada» a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, independência e faculdade criativa são definidas como sendo um pouquinho mais que o produto das instituições que dizem servir a estes fins; e sua promoção está em conceder maiores recursos para a administração de hospitais, escolas e outras instituições semelhantes.

Nesses ensaios quero mostrar que a institucionalização de valores leva inevitavelmente à poluição física, à polarização social e à impotência psíquica três dimensões de um processo de degradação global e miséria modernizada. Explicarei como este processo de degradação se acelera quando necessidades não materiais são transformadas em demanda por mercadorias; quando saúde, educação, mobilidade pessoal, bem-estar, recuperação psicológica são definidos como resultados de serviços ou «tratamentos». Faço isso porque tenho a impressão de que a maioria das pesquisas realizadas atualmente sobre o futuro tendem a pleitear maior incremento na institucionalização de valores e porque acho que devemos definir condições que permitam acontecer exatamente o contrário. Necessitamos de pesquisas sobre a possibilidade de usar a tecnologia para criar instituições que sirvam à interação pessoal, criativa e autônoma e que façam emergir valores não passíveis de controle substancial pelos tecnocratas. Necessitamos de pesquisas que se oponham à futurologia em voga.

Desejo levantar uma questão de ordem geral, isto é, a definição comum de natureza humana e a natureza das modernas instituições que caracterizam nossa mundividência e linguagem. Para isso,

escolhia escola como paradigma. E só abordarei indiretamente outras instituições burocráticas do Estado: a família-consumidora, o partido, o exército, a igreja, os meios de comunicação. Minha análise do secreto currículo escolar poderá evidenciar que a educação pública tiraria proveito da desescolarização da sociedade; da mesma forma que a vida familiar, a política, a segurança, a fé e as comunicações tirariam proveito de processo análogo.

Começo minha análise, neste primeiro ensaio, tentando mostrar o que a desescolarização de uma sociedade escolarizada poderia significar. Neste contexto será mais fácil compreender minha escolha dos cinco aspectos específicos pertinentes a este processo dos quais tratarei nos capítulos subseqüentes.

Não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada. Dá quase na mesma escolarizar pobres e ricos nas mesmas dependências. O gasto anual por aluno seja numa favela ou em rico subúrbio de qualquer cidade dos Estados Unidos está na mesma proporção, sendo às vezes favorável às favelas[1].

Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente. O progressivo subdesenvolvimento da autoconfiança e da confiança na comunidade é mais acentuado em Westchester do que no Nordeste do Brasil. Em toda parte, não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser «desescolarizada».

Departamentos de bem-estar reivindicam um mono-pólio profissional, político e financeiro sobre a imaginação social, estabelecendo padrões para o que é proveitoso e o que é possível. Este monopólio está na raiz da modernização da pobreza. Qualquer simples necessidade, para a qual foi encontrada resposta institucional, permite a invenção de nova classe de pobres e nova

[1] JACKSON, Penrose B., Trends in Elementary and Secondary Education Expenditures: Central City and Suburban Comparisons 1965 a 1968. U.S. Office o1 Education, Office of Program and Planning Evaluation, junho 1969.

definição de pobreza. No México, há dez anos atrás, era normal nascer e morrer em sua própria casa e ser enterrado pelos amigos. Apenas os cuidados pela alma eram assumidos pela igreja institucional. Agora, começar ou terminar a vida em casa é sinal de pobreza ou de especial privilégio. Agonia e morte passaram à administração institucional de médicos e agências funerárias.

Tendo uma sociedade transformado as necessidades básicas em demandas por mercadorias cientificamente produzidas, define-se a pobreza por padrões que os tecnocratas podem mudar a bel-prazer. A pobreza se aplica àqueles que ficaram aquém de algum ideal de consumo propagandizado. No México, pobres são os que não freqüentaram três anos de escola; em Nova York, os que não freqüentaram doze anos.

Os pobres sempre foram socialmente impotentes. A crescente confiança nos cuidados institucionais adiciona nova dimensão à sua impotência : impotência psicológica, incapacidade de defender-se. Os camponeses dos altos Andes são explorados pelos donos da terra e pelos negociantes ; e, uma vez estabelecidos em Lima, passam a depender também de chefes políticos e são desqualificados por causa da falta de escolarização. A pobreza moderna combina a falta de poder sobre as circunstâncias com a perda de força pessoal. Esta modernização da pobreza é um fenômeno universal e está na raiz do subdesenvolvimento contemporâneo. Manifesta-se, obviamente, de formas diferentes nos países ricos e pobres.

É mais fortemente sentida nas cidades norte-americanas. Em nenhum outro lugar a pobreza é objeto de cuidados mais dispendiosos. Em parte nenhuma também o tratamento da pobreza produz tanta dependência, angústia, frustração e ulteriores demandas. E em parte nenhuma ficou tão evidente que a pobreza — uma vez modernizada — tornou-se imune a um simples tratamento em dólares. Requer uma revolução institucional.

Hoje em dia, nos Estados Unidos, os negros e mesmo os migrantes podem aspirar a um nível de atendimento profissional inimaginável há duas gerações passadas, o que parece ridículo à maioria das pessoas do Terceiro Mundo. Por exemplo, os pobres, nos Estados Unidos, podem contar com um funcionário que providencia a volta de seus filhos «gazeteiros» à escola até que tenham dezessete anos, ou com um médico que lhes providencia um leito no hospital e

que custa sessenta dólares por dia — o equivalente ao ganho de três meses para a maioria das pessoas no mundo. Mas este cuidado somente os torna dependentes de mais atenções; torna-os progressivamente mais incapazes de organizar suas próprias vidas, a partir de suas experiências e recursos, dentro de suas próprias comunidades.

Os pobres, nos Estados Unidos, melhor do que ninguém, podem falar sobre a situação que ameaça todos os pobres do mundo que se moderniza. Estão descobrindo que nenhuma quantia de dólares pode remover a inerente destrutividade das instituições de bem-estar, uma vez que as hierarquias profissionais dessas instituições convenceram a sociedade que seu trabalho é moralmente necessário. Os pobres dos bairros urbanos dos Estados Unidos podem demonstrar, por experiência própria, a falácia sobre a qual está construída a legislação social numa sociedade «escolarizada».

Um magistrado da Corte Suprema, William O. Douglas, observou que «a única maneira de estabelecer uma instituição é financiando-a». O corolário que se segue também é verdadeiro. Somente tirando os dólares das instituições que atualmente cuidam da saúde, educação e bem-estar, pode ser sustado o progressivo empobrecimento que resulta de seus destrutivos efeitos colaterais.

Devemos ter isto em mente quando avaliamos os programas de ajuda federal. Para ilustrar, de 1965 a 1968 foram gastos nas escolas dos Estados Unidos mais de três bilhões de dólares para compensar as desvantagens que afetavam a seis milhões de crianças. Conhecido como Título Um (Title One), foi o programa compensatório em educação mais caro que já se realizou em qualquer parte do mundo, ainda que não se conseguisse perceber significativa melhoria na aprendizagem dessas crianças «em desvantagem». Comparadas com seus colegas, provindos de famílias de renda média, permaneceram mais atrasados ainda. Como se isso fosse pouco, durante a execução do programa, profissionais descobriram mais dez milhões de crianças que estavam em condições econômicas e educacionais desvantajosas. Existem agora mais razões para solicitar mais verbas federais.

Esse total fracasso no incremento da educação dos pobres, apesar das atenções bem dispendiosas, pode ser explicado de três formas :

três bilhões de dólares são insuficientes para melhorar o

rendimento, em quantidade mensurável, de seis milhões de crianças ; ou

o dinheiro foi incompetentemente gasto: eram necessários, e teriam resolvido o caso, diferentes currículos, melhor administração, ulterior concentração das verbas sobre a criança pobre e mais pesquisas; ou

a desvantagem educacional não pode ser sanada confiando na educação ministrada nas escolas.

A primeira forma é verdadeira na medida em que este dinheiro tiver sido aplicado pelo orçamento escolar. O dinheiro, na realidade, foi para as escolas que possuíam mais crianças «em desvantagem», mas não era gasto com as crianças pobres como tal. Essas crianças para as quais foi destinado o dinheiro eram apenas metade dos componentes das escolas que tiveram seus orçamentos aumentados pelos subsídios federais. O dinheiro foi gasto, portanto, com inspetores, ensino e seleção vocacional, bem como com educação. Todas essas funções diluem-se inextricavelmente em instalações, currículos, professores, administradores e outros componentes-chave dessas escolas e, portanto, de seus orçamentos.

Essas verbas extras fizeram com que as escolas provessem desproporcionalmente as necessidades das crianças relativamente mais ricas que também estavam «em desvantagem» por terem que freqüentar a escola em companhia dos pobres. No máximo uma pequena fração de cada dólar destinado a remediar as desvantagens educacionais de uma criança pobre podia atingi-la através do orçamento escolar.

Poderia ser verdade também que o dinheiro fosse gasto incompetentemente. Mas nenhuma incompetência, por mais crassa, pode competir com a incompetência do próprio sistema escolar. As escolas, por sua própria estrutura, opõem-se à concentração de privilégios naqueles que estão, de outra forma, em desvantagem. Currículos especiais, classes separadas ou aulas mais longas constituem mais discriminação, a um custo mais elevado.

Os contribuintes fiscais ainda não se acostumaram a permitir que desapareçam três bilhões de dólares na Saúde, Educação e Bem-Estar — como é o caso do Pentágono. A atual Administração pode crer que vai arcar com a ira dos educadores. Os americanos da classe média nada perdem se o programa é extinto. Os pais pobres acham

que eles perdem, e desejam, inclusive, um controle das verbas destinadas a seus filhos. Maneira lógica de cortar o orçamento e — esperamos — aumentar os benefícios é o sistema de bolsas de estudo, da forma como foi proposto por Milton Friedman e outros. Seriam destinadas verbas ao beneficiário que poderia comprar à vontade sua parte de escolarização. Se tais créditos fossem limitados a compras pertinentes a um currículo escolar, tenderiam a garantir maior igualdade de atendimento, mas não fomentariam, com isso, a igualdade das necessidades sociais.

É óbvio que mesmo com escolas de igual qualidade, uma criança pobre raras vezes poderia nivelar-se a uma criança rica. Mesmo freqüentando idênticas escolas e começando na mesma idade, as crianças pobres não têm a maioria das oportunidades educacionais que naturalmente uma criança da classe média possui. Essas vantagens vão desde a conversação e livros em casa até as viagens de férias e uma diferente idiossincrasia; isto vale para as crianças que gozam disso, tanto na escola como fora dela. O estudante pobre geralmente ficará em desvantagem porquanto depende da escola para progredir ou aprender. Os pobres necessitam de verbas para poderem aprender, não para se certificarem, pelo tratamento, de suas pretensas deficiências desproporcionais.

Isto vale para nações pobres e ricas, mas naquelas aparece de maneira diferente. A pobreza modernizada, nos países pobres, afeta mais pessoas e de forma mais visível, mas também — ao menos até agora — de maneira mais superficial. Dois terços das crianças na América Latina abandonam a escola antes de concluírem o grau fundamental, mas esses «desertores» nem por isso se arranjam tão mal, como aconteceria nos Estados Unidos.

Poucos países permanecem hoje vítimas da clássica pobreza que era estável e dificilmente vencível. A maioria dos países da América Latina atingiram o ponto de arrancada (take-off) para o desenvolvimento econômico e consumo competitivo e, portanto, para a pobreza modernizada; seus habitantes aprenderam a pensar como ricos e viver como pobres. Suas leis prescrevem seis ou dez anos de obrigatoriedade escolar. Não só na Argentina, mas também no México e Brasil, o cidadão médio define a educação adequada pelos padrões norte-americanos, mesmo que a possibilidade de conseguir escolaridade tão prolongada fique restrita a uma pequena minoria. Nesses países a maioria já está amarrada à escola, isto é, está

escolarizada num sentido de inferioridade para com os mais escolarizados. Seu fanatismo pela escola possibilita serem explorados duplamente: por um lado, permite uma crescente aplicação de verbas públicas para a educação de uns poucos; e por outro, permite uma crescente aceitação de controle social.

Paradoxalmente, a convicção de que a escolarização universal é absolutamente necessária, mantém-se mais firmemente nos países em que menos pessoas foram e serão servidas por escolas. Na América Latina a maioria dos pais e crianças ainda podem tomar diferentes rumos em relação à educação. As somas governamentais investidas nas escolas e professores podem ser proporcionalmente mais elevadas do que nos países ricos, mas esses investimentos são totalmente insuficientes para atender a maioria, nem mesmo para possibilitar quatro anos de freqüência escolar. Fidel Castro fala como se intencionasse caminhar para a desescolarização quando promete que, por volta de 1980, Cuba estará em condições de acabar com sua Universidade, uma vez que toda a vida em Cuba será uma experiência educacional. Ao nível da escola primária e secundária, porém, Cuba — como qualquer outro país latino-americano — age como se a passagem por um período definido como «idade escolar» fosse um objetivo inquestionável para todos, retardado apenas por uma carência temporária de recursos.

A dupla decepção da intensa escolaridade, como se verifica nos Estados Unidos — e como é prometida na América Latina — complementa-se uma à outra. Os norte-americanos pobres estão sendo desmantelados pelos doze anos de escolaridade cuja falta estigmatiza os latino-americanos pobres como irremediavelmente atrasados. Nem na América do Norte nem na América Latina obtêm os pobres a igualdade através da escolarização obrigatória. Mas em ambas as regiões a simples existência de escolas desencoraja e incapacita os pobres de assumirem o controle da própria aprendizagem. Em todo o mundo a escola tem um efeito anti-educacional sobre a sociedade : reconhece-se a escola como a instituição especializada em educação. Os fracassos da escola são tidos, pela maioria, como prova de que a educação é tarefa muito dispendiosa, muito complexa, sempre misteriosa e muitas vezes quase impossível.

A escola se apropria de dinheiro das pessoas e da boa vontade disponível, para então desencorajar outras instituições a que

assumam tarefas educativas. O trabalho, o lazer, a política, a vida na cidade e mesmo a vida familiar dependem da escola, por causa dos hábitos e conhecimentos que pressupõem, em vez de converterem-se nos meios de educação. E ainda, tanto as escolas como as outras instituições que dela dependem atingem custos vultosos.

Nos Estados Unidos o custo «per capita» da escolarização subiu quase tanto quanto o atendimento médico. Mas a intensificação do atendimento, tanto escolar quanto médico, andou a passos com o declínio de resultados. Os gastos médicos com pessoas acima de 45 anos duplicaram várias vezes num período de 40 anos, ao passo que a esperança de vida aumentou apenas 3%. O aumento de gastos escolares produziu resultados mais estranhos ainda; caso contrário não teria ocorrido ao Presidente Nixon prometer, nesta primavera, que toda criança teria, em breve, o «direito de ler», antes de deixar a escola.

Nos Estados Unidos seriam necessários 80 bilhões de dólares para assegurar o que os educadores chamam de igual tratamento para todos, na escola primária e secundária. Isto é mais que o dobro dos 36 bilhões que são gastos agora. As projeções de custos, feitas, independentemente, pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar e pela Universidade da Flórida indicam que para 1974 as cifras correspondentes serão de 107 bilhões contra 45 bilhões projetados agora; e estas cifras omitem totalmente os vultosos custos do que se chama «Educação Superior» para a qual a demanda cresce ainda mais rapidamente. Os Estados Unidos que em 1969 gastaram perto de 80 bilhões de dólares no esquema de «defesa», incluindo a manutenção das tropas no Vietnã, são, evidentemente, pobres demais para oferecer igualdade de escolarização. O comitê presidencial para o estudo das finanças escolares deveria perguntar não como agüentar ou dar um jeito nestes custos crescentes, mas como evitá-los.

A escolarização obrigatória, igual para todos, deve ser reconhecida como impraticável, ao menos economicamente. Na América Latina, a quantia de numerário público, gasta com cada estudante de grau universitário, é 350 e 1.500 vezes a quantia gasta com um cidadão médio (isto é, o cidadão que está na faixa intermédia entre os mais pobres e os mais ricos). Nos Estados Unidos, a discrepância é menor mas a discriminação é mais refinada. Os pais mais ricos, uns 10%, podem oferecer a seus filhos educação

em estabelecimentos particulares e conseguir que se beneficiem das verbas de fundações. E, além disso, obtêm dez vezes a quantia «per capita» do erário público se fizermos a comparação com a média «per capita» gasta com os filhos dos 10% mais pobres. As principais causas são que as crianças ricas permanecem mais anos na escola, que um ano numa universidade é desproporcionalmente mais caro que um ano no secundário e que a maioria das universidades particulares depende — ao menos indiretamente — do dinheiro arrecadado pelos impostos.

A escolarização obrigatória polariza inevitavelmente uma sociedade; e também hierarquiza as nações do mundo de acordo com um sistema internacional de castas. Países cuja dignidade educacional é determinada pela média de anos-aula de seus habitantes estão sendo classificados em castas, classificação que está intimamente relacionada com o produto nacional bruto e é muito mais dolorosa que esta última.

O paradoxo das escolas é evidente: quanto maiores os gastos, maior sua destrutividade dentro e fora de casa. Este paradoxo deve tornar-se assunto público. Admite-se geralmente, agora, que o ambiente físico será em breve destruído pela poluição bioquímica, a não ser que invertamos as tendências atuais de produção de bens físicos. Dever-se-ia reconhecer também que a vida social e pessoal está ameaçada igualmente pela poluição Saúde, Educação e Bem-Estar, o inevitável subproduto do consumo obrigatório e competitivo de bem-estar.

A escalada das escolas é tão destrutiva quanto a escalada armamentista, apenas que menos visível. Em toda parte do mundo os custos escolares aumentaram mais rapidamente que as matrículas e que o produto nacional bruto; em toda parte os gastos escolares permanecem sempre mais aquém das expectativas dos pais, mestres e alunos. Em toda parte esta situação desencoraja tanto a motivação quanto o financiamento de um plano em grande escala para a aprendizagem não-escolar. Os Estados Unidos estão provando ao mundo que nenhum país pode ser suficientemente rico para manter um sistema escolar que satisfaça as demandas que este mesmo sistema cria pelo simples fato de existir; porque um sistema escolar bem sucedido escolariza pais e alunos para o supremo valor de um sistema escolar mais amplo cujo custo aumenta desproporcionalmente quando graus mais elevados estão em

demanda e se tornam mais escassos.

Em vez de dizer que a igualdade escolar é temporariamente impraticável, devemos reconhecer que ela é, por princípio, economicamente absurda e que tentá-la é castração intelectual, polarização e destruição da credibilidade no sistema político que a promove. A ideologia da obrigatoriedade escolar não aceita limites lógicos. A Casa Branca deu, recentemente, ótimo exemplo disso. O Dr. Hutschnecker, o «psiquiatra» que tratou Nixon antes que fosse declarado idôneo para a candidatura, recomendou ao Presidente que todas as crianças entre seis e oito anos fossem examinadas por psiquiatras para se descobrir as que tinham tendências destrutivas e estas deveriam receber tratamento. Se necessário, deveriam ser reeducadas em instituições especializadas. Esta recomendação o Presidente mandou-a ao Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar para ser apreciada. Realmente, campos de concentração preventivos para pré-delinqüentes seria um lógico aperfeiçoamento do sistema escolar.

A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja. A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. O Estado-nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, algo parecido com os ritos de iniciação e promoções hieráticas de outrora. O Estado moderno assumiu a obrigação de impor os ditames de seus educadores por meio de inspetores bem intencionados e de exigências empregatícias; mais ou menos como o fizeram os reis espanhóis que impunham os ditames de seus teólogos pelos conquistadores e pela Inquisição.

Há dois séculos os Estados Unidos lideraram um movimento mundial para acabar com o monopólio de uma igreja única. Agora precisamos abolir constitucionalmente o monopólio da escola e, com isso, de um sistema que legalmente combine preconceito com discriminação. O primeiro artigo dos Direitos (bill of rights) de uma sociedade moderna e humanística corresponderia à primeira emenda à Constituição dos Estados Unidos : «O Estado não fará leis para regulamentar a educação». Não haverá obrigatoriedade ritual para todos.

Para isto, precisamos de uma lei que proíba toda discriminação na contratação empregatícia, nas eleições, na admissão a centros de aprendizagem baseados na prévia freqüência a determinado curso. Isto não excluiria a aplicação de testes de qualificação para o exercício de algum papel ou função, mas eliminaria a absurda discriminação atual em favor das pessoas que obtiveram determinada habilidade às custas de maiores somas do erário público, ou — caso bastante semelhante — que conseguiram um diploma que não tem relação nenhuma com qualquer emprego ou trabalho concreto. Somente resguardando as pessoas de serem desqualificadas por qualquer coisa em sua carreira escolar, pode a abolição constitucional da escola tornar-se psicologicamente efetiva.

A escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas. Misturam-se, na escola, aprendizagem e atribuição de funções sociais. Aprender significa adquirir nova habilidade ou compreensão, enquanto que a promoção depende da opinião formada de outros. A aprendizagem é, muitas vezes, resultado de instrução, ao passo que a escolha para uma função ou categoria no mercado de trabalho depende, sempre mais, do número de anos de freqüência à escola.

Instrução é a escolha de circunstâncias que facilitam a aprendizagem. A atribuição das funções exige uma série de condições que o candidato deve preencher se quiser atingir o posto. A escola fornece instrução, mas não aprendizagem para essas funções. Isto não é nem razoável, nem libertador. Não é razoável porque não vincula as qualidades relevantes ou competências com as funções, mas apenas o processo pelo qual se supõe sejam tais qualidades adquiridas. Não é libertador ou educacional porque a escola reserva a instrução para aqueles cujos passos na aprendizagem se ajustam a medidas previamente aprovadas de controle social.

O currículo sempre foi usado para consignar um posto social. Às vezes podia ser pré-natal: o karma lhe determina uma casta e a linhagem o insere na aristocracia. Podia tomar também a forma de um ritual, de uma seqüência hierarquizada de ordenações sacras; ou consistia numa sucessão de feitos na guerra ou caça; e posteriormente podia até depender de uma série escalonada de favores do príncipe. A escolaridade universal visava a separar a atribuição de funções da história pessoal individual. Visava a dar a

cada um igual oportunidade para qualquer emprego. Ainda hoje em dia há pessoas que erroneamente crêem que a escola faz depender a confiança pública das realizações relevantes da aprendizagem. Contudo, ao invés de igualar as oportunidades, o sistema escolar monopolizou sua distribuição.

Para separar competência de currículo, as investigações sobre o histórico da escolaridade de uma pessoa deveriam ser proibidas, da mesma forma como o são sobre credo político, freqüência à igreja, linhagem, hábitos sexuais ou «background» racial. Leis devem ser promulgadas que proíbam a discriminação baseada na escolaridade prévia. Obviamente, as leis não podem acabar com os preconceitos contra os não-escolarizados, nem pretendem forçar alguém a casar-se com um autodidata, mas podem desencorajar a discriminação injustificada.

O sistema escolar repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O ensino, é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola; na escola, apenas enquanto esta se tornou, em alguns países ricos, um lugar de confinamento durante um período sempre maior de sua vida.

A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada. As crianças normais aprendem sua primeira língua casualmente, ainda que mais rapidamente quando seus pais se interessam. A maioria das pessoas que aprendem bem outra língua conseguem-no por causa de circunstâncias especiais e não de aprendizagem seqüencial. Vão passar algum tempo com seus avós, viajam ou se enamoram de um estrangeiro. A fluência na leitura é também, quase sempre, resultado dessas atividades extracurriculares. A maioria das pessoas que lê muito e com prazer crê que aprendeu isso na escola; quando conscientizadas, facilmente abandonam esta ilusão.

Mas o fato de grande parte da aprendizagem parecer dar-se ocasionalmente e ser um subproduto de alguma outra atividade, definida como trabalho ou lazer, não significa que a aprendizagem planejada não se beneficie da instrução planejada e que ambas não necessitem de aperfeiçoamento. O aluno, fortemente motivado, que

se defronta com a tarefa de adquirir nova e complexa habilidade pode beneficiar-se muito da disciplina, atualmente associada com o mestre do passado que ensinava a ler hebraico, catecismo ou a tabuada. A escola tornou este tipo de ensino desusado e desacreditado, ainda que haja muitas aptidões que um estudante motivado e com capacidade normal possa assimilar em poucos meses, se ensinado nesta maneira tradicional. Isto se aplica tanto para aprender uma segunda ou terceira língua, como para ler ou escrever; para aprender as linguagens especiais da álgebra, programação em computadores, análise química, bem como para aprender habilidades manuais para ser datilógrafo, relojoeiro, encanador, eletricista, consertador de televisão; ou também dançar, dirigir carro e mergulhar.

Em certos casos, a admissão a um programa de aprendizagem que vise determinada habilidade pode pressupor competência em outra habilidade, mas não deverá jamais depender do processo pelo qual tais habilidades pressupostas foram adquiridas. Consertar um aparelho de televisão pressupõe saber ler e alguma matemática; mergulhar exige saber nadar; dirigir carro, bem pouco de ambos.

O progresso na aprendizagem de habilidades é mensurável. Não é difícil precisar quais os melhores recursos necessários, em tempo e material, para um adulto médio motivado. O custo de ensinar uma segunda língua da Europa Ocidental, atingindo um nível elevado de fluência, fica entre quatrocentos a seiscentos dólares nos Estados Unidos; para uma língua oriental o tempo de instrução necessário poderá ser o dobro. Isto seria ainda muito pouco, comparado com o custo de doze anos de escola na cidade de Nova York (condição para admitir um trabalhador ao Departamento de Saúde) — quase quinze mil dólares. Não há dúvida de que tanto o professor como o tipógrafo e o farmacêutico protegem seu comércio mediante a ilusão pública de que seu treinamento é muito caro.

Atualmente as escolas têm o direito sobre a maioria dos fundos educacionais. O treinamento intensivo que custa menos que a escolarização correspondente é, atualmente, privilégio dos suficientemente ricos para dispensar a escola e daqueles que são enviados pelo exército ou grandes firmas para se formarem no seu campo de trabalho. Num programa de gradativa desescolarização da educação nos Estados Unidos, haverá, no início, uma limitação dos recursos disponíveis para o treinamento intensivo. Mas, posteriormente, ninguém teria obstáculos para, em qualquer época

de sua vida, escolher um tipo de instrução entre centenas de habilidades possíveis, às custas do erário público.

Já agora, poderia ser providenciado um sistema de crédito educacional em todo e qualquer centro de capacitação, com quantias limitadas, para pessoas de todas as idades, e não apenas para os pobres. Eu imagino este crédito sob a forma de um passaporte educacional ou uma «carteira edu-crédito» («edu-credit card») , entregue a cada cidadão ao nascer. Para favorecer os pobres que provavelmente não usariam cedo seus subsídios anuais, poderia haver uma cláusula dispondo que haveria certas vantagens para os usuários tardios dos «direitos» acumulados. Esses créditos vão permitir que a maioria das pessoas adquiram as habilidades mais demandadas quando quiserem, melhor, mais rapidamente, com menor custo e com menos efeitos colaterais indesejáveis do que na escola.

Já não faltarão por muito tempo professores potenciais de habilidades porque, por um lado, a demanda por uma habilidade se desenvolve com sua prática dentro de uma comunidade e, por outro, uma pessoa exercendo determinada habilidade também poderia ensiná-la. Mas, atualmente, os que exercem habilidades que estão em demanda e que exigem um professor humano são desencorajados a partilharem essas habilidades com outros. Isso é feito por professores que monopolizam os registros de ensino ou por sindicatos que protegem seus interesses de classe. Centros de habilidades que fossem julgados pelos fregueses não pelas pessoas que empregam ou pelo processo usado, mas pelos resultados, abririam insuspeitas oportunidades de trabalho, muitas vezes até mesmo para aqueles considerados, agora, inimpregáveis. Não há razão para que tais centros não possam estar no próprio local de trabalho, onde o empregador e sua força de trabalho fornecessem instrução, bem como empregos, para aqueles que escolhessem usar seus créditos educacionais desta maneira.

Surgiu, em 1956, a necessidade de ensinar rapidamente espanhol a várias centenas de professores, assistentes sociais e ministros de religião na Arquidiocese de Nova York para que pudessem comunicar-se com os portorriquenhos. Meu amigo Gerry Morris anunciou por uma rádio espanhola que precisava de pessoas do Harlem que falassem espanhol. No dia seguinte havia uma fila de aproximadamente duzentos adolescentes diante de seu escritório e

ele escolheu quarenta e oito — muitos dos quais haviam abandonado a escola antes de concluírem o curso fundamental obrigatório (school dropouts). Treinou-os no uso do Manual de Espanhol publicado pelo Instituto de Serviço aos Estrangeiros (FSI) dos Estados Unidos e indicado para uso de linguistas com treinamento superior, e dentro de uma semana estavam funcionando — cada um cuidando de quatro novaiorquinos que desejavam aprender a língua. Em seis meses a missão estava realizada. O Cardeal Spellman pode anunciar que havia 127 paróquias em que ao menos três membros do «staff» sabiam comunicar-se em espanhol. Nenhum programa escolar teria obtido esses resultados.

Os instrutores tornam-se escassos por causa da crença no valor dos registros. O certificado constitui uma forma de manipulação mercadológica e é plausível apenas a uma mente escolarizada. A maioria dos professores de artes e comércio são menos hábeis, menos inventivos e menos comunicativos que os melhores artesãos e comerciantes. A maioria dos professores de espanhol e francês que lecionam no secundário não falam a língua tão bem quanto seus alunos o fariam depois de meio ano de adequado treinamento. Experiências feitas por Angel Quintero, em Porto Rico, mostram que muitos adolescentes, se tiverem incentivos adequados, programas e acesso a instrumentos, são muito mais eficientes para introduzir seus colegas nas explorações científicas das plantas, estrelas, matéria e na descoberta de como e por que um motor ou rádio funciona do que a maioria dos professores escolares.

Se abrirmos o «mercado», as oportunidades de aprendizagem-treino podem ser vastamente multiplicadas. Isso depende de conjugar o professor certo com o aluno certo quando bem motivado por um programa inteligente, sem o constrangimento de um currículo.

A instrução livre e competitiva é uma blasfêmia subversiva para o educador ortodoxo. Dissocia a aquisição de habilidades da educação «humana» que as escolas associam intimamente e por isso favorece uma aprendizagem não-licenciada, bem como um ensino não-licenciado, por motivos inexprimíveis.

Está em voga atualmente uma proposição que parece, à primeira vista, ser muito ajuizada. Foi elaborada por Christopher Jencks, do Center for the Study of Public Policy, e endossada pelo Office of

Economic Opportunity. Advoga que os «direitos» educacionais ou os subsídios educacionais sejam entregues aos pais ou alunos para que os gastem nas escolas de sua escolha. Esses direitos •individuais poderiam significar importante passo na direção certa. Precisamos de uma garantia para o direito de cada cidadão à parte igual dos recursos educacionais oriundos dos impostos, o direito de fiscalizar esta parte, o direito de mover uma ação quando negada. É uma forma de garantia contra a taxação regressiva.

A proposição de Jencks começa, porém, com uma declaração sinistra, de que os conservadores, liberais e radicais, todos se queixaram, em uma época ou outra, que o sistema educacional americano dá muito pouco incentivo aos educadores profissionais para que eles possam fornecer à maioria das crianças uma educação de alta qualidade. A proposição condena a si própria ao advogar subsídios educacionais que deverão ser gastos em escolarização.

É o mesmo que dar a um coxo um par de muletas e recomendar-lhe que só as use amarradas uma na outra. Como a proposição para subsídios educacionais se apresenta agora, ela favorece o jogo, não só dos educadores profissionais, mas também dos racistas, dos promotores de escolas religiosas e de outros, cujos interesses são socialmente segregacionistas. Enfim, restringir os «direitos» educacionais para uso exclusivo nas escolas favorece o jogo de todos os que querem continuar vivendo numa sociedade em que o progresso social está vinculado não a um comprovado conhecimento, mas a uma genealogia de aprendizagem pela qual se supõe seja este adquirido. Esta discriminação em favor das escolas que predomina nas explanações de Jencks pelo refinanciamento educacional pode desacreditar um dos princípios mais necessários para a reforma do ensino: a devolução ao educando ou ao seu tutor mais próximo da iniciativa e responsabilidade financeira pela sua aprendizagem.

A desescolarização da sociedade implica um reconhecimento da dupla natureza da aprendizagem. Insistir apenas na instrução prática seria um desastre; igual ênfase deve ser posta em outras espécies de aprendizagem. Se as escolas são o lugar errado para se aprender uma habilidade, são o lugar mais errado ainda para se obter educação. A escola realiza mal ambas as tarefas; em parte porque não sabe distinguir as duas. A escola é ineficiente no ensino de habilidades, principalmente, porque é curricular. Na maioria das escolas, um programa que vise a fomentar uma habilidade está

sempre vinculado a outra tarefa que é irrelevante. A história está ligada ao progresso na matemática; e a assistência às aulas, ao direito de usar o campo de jogos.

A escola é ainda menos eficiente na concatenação das circunstâncias que incentivam o uso franco e explorador das habilidades adquiridas, para o qual reservo o termo «educação liberal». A principal razão disso é que a escola obrigatória e a escolarização tornam-se um fim em si mesmo: uma estada forçada na companhia de professores, que paga o duvidoso privilégio de poder continuar nessa companhia. Assim como o ensino de habilidades deve ser liberto de cerceamentos curriculares, assim deve a educação liberal estar dissociada da freqüência obrigatória. Tanto a aprendizagem de habilidades quanto a educação do senso inventivo e criativo podem ser favorecidos por disposições institucionais, mas são de natureza diversa e muitas vezes oposta.

A maior parte das habilidades são adquiridas e aperfeiçoadas por exercícios práticos, porque implica o domínio de um proceder definido e previsto. O ensino de habilidades pode basear-se, por isso, na simulação de circunstâncias em que será usada. Mas a educação do uso das habilidades criativas e inventivas não pode basear-se em exercícios práticos. A educação pode ser o resultado de uma instrução, mas de um tipo de instrução totalmente distinto de treino prático. Deriva de uma relação entre colegas que já possuem algumas das chaves que dão acesso à informação memorizada e acumulada ria e pela comunidade. Baseia-se no esforço crítico de todos os que usam estas memórias criativamente. Baseia-se na surpresa da pergunta inesperada que abre novas portas para o pesquisador e seu colega.

O instrutor de habilidades se apóia num conjunto de circunstâncias que permitem ao aprendiz desenvolver respostas-padrão. A função do orientador educacional ou do mestre está em ajudar a que os aprendizes façam este encontro para que a aprendizagem possa ocorrer. Junta algumas pessoas com outras, partindo de suas próprias questões não resolvidas. No máximo, ajuda o aluno a formular sua perplexidade, pois somente uma clara formulação do problema lhe dará a possibilidade de encontrar seu companheiro, levado como ele, neste momento, a investigar o mesmo assunto no mesmo contexto.

Reunir colegas para fins educacionais parece, à primeira vista, mais difícil que encontrar instrutores de habilidades e parceiros de um jogo. Uma das razões é o profundo medo que a escola implantou em nós, um medo que nos torna severos. A troca não-autorizada de habilidades — mesmo de habilidades indesejadas — é mais viável e por isso parece menos perigosa do que a ilimitada oportunidade de reunir pessoas que compartilham um interesse que para elas, neste momento, é social, intelectual e emocionalmente importante.

O professor brasileiro Paulo Freire sabe disso por experiência. Descobriu que qualquer pessoa adulta pode começar a ler em questão de 40 horas, se as primeiras palavras que decifrar estiverem carregadas de significado para ela. Paulo Freire faz com que os «alfabetizadores» se desloquem para algum lugarejo e descubram palavras que traduzam assuntos importantes e atuais, como sejam, o acesso a um açude ou as dívidas para com o patrão. À noite os moradores se reúnem para discutir essas palavras-chave. Começam a perceber que cada palavra permanece no quadro-negro mesmo depois que o som dela haja desaparecido. As letras continuam a revelar a realidade e a torná-la manejável como um problema. Constatei muitas vezes como os participantes dessas discussões cresciam em consciência social enquanto aprendiam a ler e a escrever. Parecia que tomavam a realidade em suas mãos quando escreviam-na no papel.

Lembro-me de um homem que se queixava do pouco peso do lápis : era difícil manejá-lo porque não pesava tanto quanto uma pá; lembro-me também de outro que no caminho para o trabalho parou com seus companheiros e escreveu no chão, com a enxada, a palavra que haviam discutido : água.

Os «encontros educacionais» entre pessoas que foram devidamente escolarizadas é outro assunto, mas os que não precisam dessa ajuda são minoria, mesmo dentre os leitores de jornais sérios. A maioria não poderá e nem deverá reunir-se para discutir um «slogan», uma palavra em um quadro. A idéia, porém, é a mesma : poderão reunir-se em torno a um problema escolhido e definido por eles mesmos. A aprendizagem criativa e pesquisadora requer que os participantes todos estejam igualmente perplexos perante os mesmos termos ou problemas. Grandes universidades tentam inutilmente alcançar esta aprendizagem multiplicando os cursos; mas geralmente fracassam porque estão presos a currículos, estruturas de curso e

administração burocrática. Nas escolas, inclusive nas universidades, gasta-se a maioria dos recursos tentando comprar o tempo e a motivação de um número limitado de pessoas para que elas assumam determinados problemas e os resolvam segundo um programa ritualmente definido. A mais radical alternativa para a escola seria uma rede ou um sistema de serviços que desse a cada homem a mesma oportunidade de partilhar seus interesses com outros motivados pelos mesmos interesses.

Para esclarecer, tomemos um exemplo: como poderia funcionar um encontro intelectual em Nova York. Qualquer pessoa, em qualquer momento e por um preço mínimo, poderia identificar-se em um computador dando-lhe endereço, número de telefone e indicando o livro, artigo, filme ou gravação sobre os quais gostaria de discutir com um parceiro qualquer. Dentro de poucos dias poderia receber pelo correio uma lista de outras pessoas que, recentemente, tomaram a mesma iniciativa. Com esta lista poderia combinar, por telefone, um encontro com pessoas que, a princípio, se tornariam conhecidas apenas pelo fato de terem procurado um diálogo sobre o mesmo assunto.

Congregar pessoas de acordo com seus interesses sobre determinado assunto é muitíssimo fácil. Permite a identificação simplesmente à base do mútuo desejo de discutir uma afirmação feita por uma terceira pessoa, e deixa a iniciativa de combinar o encontro ao indivíduo. Levantam-se normalmente três objeções contra essa minha sugestão, que ainda está em estruturação. Vou apresentá-las não só para esclarecer a teoria subjacente à sugestão — porque elas ilustram a arraigada resistência à desescolarização da educação e à separação da aprendizagem do controle social — mas também porque podem ajudar a sugerir recursos existentes e que não são atualmente usados para fins de aprendizagem.

A primeira objeção é: Por que a auto-identificação não pode ser baseada também numa idéia ou num tema? Certamente, esses termos subjetivos também poderiam ser usados num sistema de computador. Os partidos políticos, as igrejas, sindicatos, clubes, associações de vizinhos e sociedades profissionais já organizaram suas atividades educacionais dessa maneira e, na realidade, atuam como escolas. Congregam pessoas para examinar certos «temas»; estes são tratados em cursos, seminários e currículos em que os presumíveis «interesses comuns» estão previstos. Tais congressos

temáticos são, por definição, professorizados (teacher-centered) : requerem uma presença autoritária que defina para os participantes o ponto inicial de sua discussão.

Em contrapartida, nos encontros por motivo de um título de livro ou filme, etc., na sua forma mais simples, deixa-se ao autor definir a linguagem especial, os termos e a estrutura em que se coloca determinado problema ou acontecimento; e isto possibilita aos que aceitam este ponto de partida identificarem-se uns aos outros. Reunir, por exemplo, pessoas em torno à idéia de «revolução cultural» leva, geralmente, à confusão ou à demagogia. Mas reunir interessados em ajudar-se mutuamente a entender determinado artigo de Mao, Marcuse, Freud ou Goodman está dentro da vasta tradição de aprendizagem liberal, desde os Diálogos de Platão — que se baseiam em presumíveis afirmações de Sócrates — até os comentários de Tomás de Aquino sobre as sentenças de Pedro Lombardo. A idéia de reunir-se em torno a um título é, pois, totalmente diversa da teoria em que se baseou a criação dos clubes de seleção de livros (Great Books) : em vez de basear-se na seleção de alguns professores de Chicago, quaisquer duas pessoas podem escolher qualquer livro para análise mais aprofundada.

A segunda objeção: por que não incluir na identificação dos que procuram parceiros informações sobre idade, antecedentes, visão de mundo, competência, experiência, ou outra característica? Novamente, não haveria razões contrárias à possível ou efetiva introdução dessas restrições discriminatórias em algumas das muitas Universidades — com ou sem paredes — que poderiam usar os encontros-título como um instrumento organizacional básico. Posso imaginar um sistema destinado a incentivar encontros de pessoas interessadas em que o autor do livro escolhido esteja presente ou representado; ou um sistema que garanta a presença de um competente orientador; ou um sistema a que tenham acesso apenas os alunos inscritos num departamento ou matriculados numa escola; ou ainda um sistema que permita encontros apenas de pessoas que definiram sua posição básica em relação ao livro a ser debatido. Poder-se-ia encontrar, para cada uma dessas restrições, vantagens com fins específicos de aprendizagem. Mas temo que, as mais das vezes, o motivo real de propor tais restrições seja a desconfiança, oriunda da presunção de que as pessoas são ignorantes: os educadores querem evitar que ignorantes se reúnam com ignorantes

em torno a um texto que eles podem não compreender e que eles lêem apenas porque estão interessados nele.

A terceira objeção: Por que não dar, aos que procuram parceiros, assistência incidental que facilitará seus encontros — espaço, horário, material e proteção? Isto é feito atualmente pelas escolas com toda a ineficiência característica das grandes burocracias. Se deixarmos a iniciativa das reuniões aos que procuram parceiros, as organizações que ninguém, hoje em dia, classifica de educacionais, provavelmente farão isto bem melhor. Penso nos proprietários de restaurantes, editores, serviços telefônicos, gerentes das secções de grandes firmas comerciais, agentes de viagens que poderiam melhorar seus serviços tornando seus recintos atrativos para reuniões educacionais.

Num primeiro encontro, digamos, num café, os parceiros poderiam identificar-se colocando o livro em discussão próximo a suas xícaras. As pessoas que tomaram a iniciativa desses encontros logo aprenderão quais itens abordar para encontrar as pessoas que procuravam. O risco de que a discussão auto-escolhida com um ou mais estranhos possa levar à perda de tempo, desilusão ou mesmo a enfado é, certamente, menor que o mesmo risco assumido por um candidato à escola. Um encontro arranjado pelo computador para discutir um artigo que apareceu numa revista nacional, mantido num café da Quarta Avenida, não obrigará a nenhum dos participantes a ficar na companhia de seus novos conhecidos por mais tempo do que leva para tomar uma xícara de café, nem estará obrigado a encontrar-se com qualquer um deles uma segunda vez. Há grandes oportunidades de que isso ajudará a descerrar a opacidade da vida numa cidade moderna, a fazer novas amizades, a realizar trabalhos auto-escolhidos e fazer leituras críticas. (E inegável o fato de que FBI poderia fazer um registro das leituras e encontros das pessoas; que isto ainda preocupe a alguém em 1970 é divertido para um homem livre que, quer queira quer não, contribui com sua parte para afogar os bisbilhoteiros nas mesquinharias que ficam coletando).

Tanto o intercâmbio de habilidades quanto o encontro de parceiros baseiam-se na pressuposição de que educação para todos significa educação por todos. Não é o recrutamento para instituições especializadas que leva a uma cultura popular, mas, sim, a mobilização de toda a população. O direito igual de cada pessoa de exercer sua competência para aprender e instruir-se é, atualmente, pré-esvaziado pelos professores com certificado. Por sua vez, a

competência do professor é restringida ao que é permitido fazer na escola. E mais, trabalho e lazer estão alienados um do outro enquanto efeito: supõe-se que tanto o expectador quanto o trabalhador cheguem ao local de trabalho prontinhos para ajustar-se a uma rotina preparada para eles.

A adaptação, na forma usada nos projetos de produtos; a instrução e a publicidade molda-os para suas funções tão bem quanto a educação formal, ministrada nas escolas. Radical alternativa para uma sociedade desescolarizada exige não apenas novos e formais mecanismos para a aquisição formal de habilidades e sua aplicação educacional, mas implica novo enfoque da educação incidental ou informal.

A educação incidental não pode mais voltar às formas que a aprendizagem teve nos povoados ou nas cidades medievais. A sociedade tradicional era mais parecida a um conjunto de círculos concêntricos de estruturas significativas, ao passo que o homem moderno precisa aprender a encontrar sentido em muitas estruturas às quais está ligado apenas marginalmente. Nos povoados, a linguagem, a arquitetura, o trabalho, a religião e os costumes familiares eram coerentes e se explicavam e se reforçavam mutuamente. Crescer num deles implicava crescimento nos outros. Mesmo o aprendizado especializado era subproduto de atividades especializadas, como fazer sapatos ou cantar salmos. Se um aprendiz jamais chegasse a mestre ou perito, contribuía para fazer sapatos ou para solenizar os serviços religiosos. A educação não competia em tempo com o trabalho e nem com o lazer. Quase toda a educação era complexa, durava a vida toda e não era planejada.

A sociedade contemporânea é o resultado de projetos conscientes e neles devem ser projetadas oportunidades educacionais. Nossa confiança na instrução especializada e de tempo integral pela escola tende a diminuir; temos que achar outras maneiras de aprender e ensinar: a qualidade educacional de todas as instituições deverá aumentar novamente. Este prognóstico é, no entanto, muito ambíguo. Pode significar que os homens da era moderna serão sempre mais vítimas de um real processo de instrução e manipulação total, uma vez privados da mais leve pretensão de independência crítica que as escolas liberais agora ministram para, ao menos, alguns de seus alunos. Pode significar também que os homens vão escudar-se menos atrás de certificados obtidos em

escolas, ganhando coragem para «responder à altura» e desse modo controlar e instruir as instituições de que participam. Para assegurar isto devemos aprender a medir o valor social do trabalho e do lazer pela permuta educacional que eles ensejam. Participação efetiva na política de uma rua, de um lugar de trabalho, de uma biblioteca, de um programa noticioso ou de um hospital é, portanto, a melhor medida para avaliar seu nível como instituição educacional.

Recentemente, falei a um grupo de alunos do 2º grau que estavam organizando um movimento de resistência contra a obrigatoriedade de terem que ingressar na série seguinte. Seu lema era: «participação, mas não simulação». Estavam decepcionados porque isto fora interpretado como exigência para menos e não para mais educação. Lembrei-me da resistência que Karl Marx opôs a um item do programa Gotha que — há cem anos — queria proibir o trabalho de crianças. Opôs-se porque achava que a educação dos jovens só podia dar-se no trabalho. Se o melhor fruto do trabalho humano for a educação que dele provém e a oportunidade que dá ao homem de iniciar a educação de outros, então a alienação da sociedade moderna no sentido pedagógico é ainda pior que sua alienação econômica.

O maior obstáculo para chegar a uma sociedade que realmente eduque foi muito bem definido por um amigo meu, negro, em Chicago. Disse-me que nossa imaginação estava «totalmente escolarizada». Permitimos que o Estado ausculte as deficiências educacionais universais de seus cidadãos e crie uma repartição especializada para tratá-las. Partilhamos, portanto, da ilusão de que é possível distinguir entre o que é educação necessária para os outros e o que não é ; exatamente como as gerações passadas que faziam leis para definir o que era sagrado e o que era profano.

Durkheim dizia que o fato de se dividir a realidade social em dois campos foi a verdadeira essência da religião antiga. Há, dizia ele, religiões sem o sobrenatural e religiões sem deuses, mas nenhuma que não subdivida o mundo em coisas, tempos e pessoas que são sagrados e outros que, conseqüentemente, são profanos. A constatação de Durkheim pode ser aplicada à sociologia de educação, pois a escola é, também, numa perspectiva bem semelhante, absolutamente divisória.

A simples existência da escolaridade obrigatória divide qualquer

sociedade em dois campos: certos períodos de tempo, processos, serviços e profissões são «acadêmicos» ou «pedagógicos», outros não. O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo.

A partir de Bonhoeffer, os teólogos contemporâneos chamaram a atenção para a confusão hoje existente entre a mensagem bíblica e a religião institucionalizada. Apelam para a experiência quando dizem que a liberdade cristã e a fé, geralmente, tiram proveito da secularização. Suas afirmações, evidentemente, soam blasfemas para certos eclesiásticos. Sem dúvida, o processo educacional se beneficiará da desescolarização da sociedade, mesmo que esta exigência soe para muitos escolarizantes como traição ao iluminismo. Mas é o próprio iluminismo que está sendo extinguido nas escolas.

A secularização da fé cristã depende da dedicação que a ela têm os cristãos enraizados na Igreja. De forma algo semelhante, a desescolarização da educação depende da liderança dos que foram criados nas escolas. Não podem servir-se do currículo como álibi para a tarefa: cada um de nós permanece responsável pelo que foi feito dele, mesmo que nada mais possa fazer do que aceitar sua responsabilidade e servir como advertência aos outros.

2. Fenomenologia da escola

Algumas palavras tornam-se tão flexíveis que deixam de ser úteis. «Escola» e «ensino» são palavras desse tipo. Elas se ajustam dentro de qualquer interstício da linguagem como uma ameba. Os russos aprenderão pelo ABM **(Anti-balistic Missiles)**, as crianças negras pelo IBM **(International Business Machines)**; um exército pode vir a ser a escola de uma nação.

A busca de alternativas na educação precisa começar com um entendimento prévio sobre o que entendemos por «escola». Pode-se fazê-lo de diversas maneiras. Poderíamos começar pela enumeração das funções latentes, exercidas pelos modernos sistemas escolares como a proteção, seleção, instrução e aprendizagem. Seria interessante fazer uma análise clínica e verificar quais dessas funções latentes prestam serviço ou desserviço aos professores, empresários, crianças, pais ou profissões. Seria interessante também fazer um levantamento da história da cultura ocidental e das informações reunidas pela antropologia para descobrir as instituições que tiveram um desempenho semelhante ao da escola atual. Seria interessante, enfim, recordar as inúmeras afirmações normativas desde o tempo de Comenius ou de Quintiliano, e descobrir de quais delas mais se aproxima o moderno sistema escolar. Qualquer dessas abordagens nos obrigará a começar com certas suposições sobre um relacionamento entre escola e educação. Para criar uma linguagem em que seja possível falar da escola sem contínuas referências à educação, resolvi começar com algo que poderia ser chamado fenomenologia da escola pública. Definirei, para tanto, a «escola» como um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor.

Idade — A escola agrupa as pessoas com base nas idades. Esse agrupamento fundamenta-se em três inquestionáveis premissas. O lugar das crianças é na escola. As crianças aprendem na escola. Só se pode ensinar as crianças na escola. Acho que essas intocáveis premissas merecem sérias objeções.

Estamos acostumados com crianças. Decidimos que deverão ir à escola fazer o que se lhes manda, não ter economias ou família próprias. Esperamos que conheçam seu lugar e se comportem como

crianças. Recordamos, com saudade ou tristeza, o tempo em que também éramos crianças. Supõe-se que toleremos o comportamento infantil das crianças. A humanidade é, para nós, uma espécie de instituição afligida e abençoada com a missão de cuidar das crianças. Esquecemos, porém, que nosso atual conceito de «meninice» desenvolveu-se apenas recentemente na Europa Ocidental e mais recentemente ainda nas Américas (Sobre o paralelismo entre o moderno capitalismo e a moderna meninice, ver PHILIPPE ARIES, Centuries of Childhood, Knopf, 1962).

A meninice, como algo distinto de infância, adolescência ou juventude, era desconhecida à maioria dos períodos históricos. Algumas eras cristãs nem mesmo consideravam suas proporções corporais. Artistas pintavam a criança como se fosse miniatura de adulto, sentada nos braços de sua mãe.

As crianças aparecem na Europa juntamente com os relógios de bolso e os agiotas cristãos do Renascimento. Antes de nosso século, pobres e ricos nada entendiam de roupas para crianças, jogos de crianças ou de imunidade legal da criança. O ser criança era coisa da burguesia. O filho do trabalhador, do camponês ou do nobre, todos se vestiam como seus pais, brincavam como seus pais e eram enforcados da mesma maneira que seus pais. Depois que a burguesia descobriu «o ser criança», tudo mudou. Apenas algumas igrejas continuaram a respeitar, por certo tempo, a dignidade e maturidade dos jovens. Até o Concílio Vaticano II ensinava-se às crianças que o cristão chegava ao discernimento moral e à liberdade aos sete anos e, a partir daí, era capaz de cometer pecados, pelos quais poderia ser castigado com o inferno eterno. Pelos meados do século atual, os pais da classe média começaram a evitar o impacto dessa doutrina sobre seus filhos. Seu modo de pensar sobre crianças prevalece atualmente na prática da Igreja.

Até o século passado, as «crianças» das famílias da classe média eram formadas em casa com ajuda de preceptores e escolas particulares. Só com o advento da sociedade industrial tornou-se possível e acessível às massas a produção intensa da «infância». O sistema escolar é um fenômeno moderno, assim como o é a infância que ela produz.

Uma vez que a maioria das pessoas vive, hoje, fora das cidades industriais, já não experimenta a infância. Nos Andes, quando a pessoa se tornou «útil», começa a arar o solo. Antes disso, guarda os

rebanhos. Se for uma pessoa bem nutrida, torna-se útil aos onze anos, caso contrário aos doze. Certa vez conversava com o guarda-noturno, Marcos, sobre seu filho de onze anos que trabalhava numa barbearia. Disse-lhe, em espanhol, que seu filho ainda era «nino». Marcos, surpreso, retrucou com um sorriso franco: «Don Ivan, acho que o Senhor tem razão». Notei que, até esta minha observação, o pai pensava em Marcos apenas como seu «filho»; senti-me culpado por ter descerrado o véu da infância entre duas pessoas tão sensíveis. Se eu dissesse a um morador de favela de Nova York que seu filho, já empregado, era ainda «criança», não se mostraria surpreendido. Sabe perfeitamente que seu filho de onze anos deveria gozar da infância e lamenta que assim não seja. O filho de Marcos tinha ainda que ser sensibilizado para o anelo pela infância; o filho do nova iorquino sente-se despojado dela.

A maioria das pessoas não quer ou não pode proporcionar uma infância moderna a seus filhos. Mas parece também que a infância é um peso para boa parte daqueles poucos que a podem gozar. Muitos são forçados a passar por ela e não se alegram, de forma nenhuma, por desempenhar o papel de criança. Passar pela infância significa estar condenado a um processo de conflito desumanizante entre a autoconsciência e o papel imposto por uma sociedade que pervade inclusive a própria idade escolar.

Stephen Daedalus e Alexander Portnoy não gostaram da infância e, creio, muitos de nós não gostaríamos de ser tratados como crianças.

Se não houvesse uma instituição de aprendizagem obrigatória e para determinada idade, a «infância» deixaria de ser produzida. Os jovens das nações ricas estariam liberados de sua destrutividade e as nações pobres não tentariam rivalizar com a infantilidade das nações ricas. Se a sociedade quisesse superar sua idade infantil, teria que tornar-se suportável para os jovens. Já não poderia ser mantida a atual disjunção entre uma sociedade adulta que pretende ser humana e um ambiente escolar que zomba da realidade.

A desinstalação da escola poderia acabar com a atual discriminação contra recém-nascidos, adultos e velhos e deixar de favorecer apenas adolescentes e jovens. A decisão social de colocar preferentemente recursos educacionais à disposição daqueles que superaram a extraordinária capacidade de aprender dos quatro

primeiros anos e não atingiram o grau da aprendizagem automotivada parecerá, retrospectivamente, um tanto bizarra.

A sabedoria institucionalizada nos diz que as crianças precisam de escola. A sabedoria institucionalizada nos diz que as crianças aprendem na escola. Mas esta mesma sabedoria institucionalizada é produto de escolas, pois o sadio senso comum nos diz que apenas as crianças podem ser instruídas na escola. Somente pela segregação dos seres humanos na categoria infantil conseguimos submetê-los à autoridade de um professor escolar.

Professores e alunos — Por definição, as crianças são alunos. A demanda do meio infantil cria um ilimitado mercado para professores registrados. A escola é uma instituição baseada no axioma de que a aprendizagem é o resultado do ensino. E a sabedoria institucionalizada continua a aceitar este axioma, apesar da evidência em contrário.

A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimo-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. Mais trágico ainda é o fato de que a maioria das pessoas recebe o ensino da escola, sem nunca ir à escola.

Todos aprendemos o como viver sem o auxílio da escola. Aprendemos a falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar, fazer política e trabalhar sem interferência de professor algum. Mesmo as crianças que estão sob os cuidados, dia e noite, de um professor não constituem exceção. Os órfãos, os excepcionais e os filhos de professores escolares adquirem a maioria de seus conhecimentos fora do processo «educacional» planejado para eles. Os professores deram uma fracassada demonstração quando tentaram incrementar a aprendizagem dos pobres. Os pais pobres que desejam que seus filhos freqüentem a escola não se interessam tanto pelo que vão aprender quanto pelo certificado e pelo dinheiro que irão ganhar. E os pais da classe média confiam seus filhos aos cuidados de um professor para resguardá-los de aprender o que os pobres aprendem na rua. As pesquisas educacionais vêm, crescentemente, demonstrando que as crianças aprendem a maior parte do que os professores pretendem ensinar-lhes dos seus grupos de amigos, das histórias em quadrinhos, de observações fortuitas e, sobretudo, da mera participação no ritual escolar. Os professores, na maioria dos

casos, obstaculizam esta aprendizagem de assuntos pelo modo como eles os apresentam na escola.

Metade dos habitantes desse planeta jamais colocou os pés numa escola. Não tem contacto com professores e não usufrui do privilégio de abandonar a escola antes de completar o curso (drep out). Apesar disso aprendem com relativa eficiência a mensagem transmitida pela escola: precisam de escola sempre e sempre mais. A escola os instrui na sua própria inferioridade, através da cobrança de impostos escolares, ou através de um demagogo que cria expectativas pela escola, ou através de seus filhos quando estes já morderam o anzol. Desse modo os pobres são despojados de sua auto-estima, pela submissão a uni credo que garante a salvação apenas pela escola. A Igreja lhes deu ao menos uma chance de arrependimento na hora da morte. A escola lhes deixa a expectativa (uma esperança vã) de que seus netos o farão. Esta expectativa refere-se, obviamente, a um maior aprendizado oriundo da escola e não de professores.

Os alunos nunca atribuíram aos professores o que aprenderam. Tanto os mais brilhantes quanto os mais bobos sempre confiaram na sorte, leituras e esperteza para passar nos exames, motivados pela vara ou pelo desejo de fazer carreira.

Os adultos gostam de romantizar seu tempo de escola. Recordando, atribuem o que aprenderam ao professor que com eles teve paciência. Estes mesmos adultos se preocupariam com a saúde mental de uma criança que viesse para casa e lhes contasse o que aprendera de cada um dos professores.

As escolas criam empregos para seus professores, não importa o que os alunos aprendem deles.

Freqüência de tempo integral — Todo mês vejo nova lista de proposições feitas por alguma indústria norte-americana à Agência de Desenvolvimento Internacional (AID) sugerindo a substituição dos «mestres-escola» latino-americanos por monitores de ensino programado ou, simplesmente, pela TV. Nos Estados Unidos vem tendo aceitação a idéia do ensino como empreendimento conjunto de pesquisadores educacionais, planejadores e técnicos. Não importa que o professor seja um tradicional ou uma equipe de homens com uniforme branco. Não importa que tenham êxito ou fracassem no ensinar as matérias relacionadas no programa. O professor

profissional cria um meio sagrado.

A incerteza sobre o futuro do ensino profissional coloca em perigo a existência das salas de aula. Se os profissionais da educação se especializam em promover a aprendizagem, terão que abandonar um sistema que exige entre 750 a 1.000 reuniões por ano. Obviamente os professores fazem muito mais. A sabedoria institucionalizada das escolas diz aos pais, alunos e educadores que o professor que quer ensinar deve exercer sua autoridade num recinto sagrado. Isso também vale para professores cujos alunos passam a maior parte de seu tempo escolar numa sala de aula sem paredes.

A escola, por sua própria natureza, tende a exigir o tempo integral e todas as energias de seus freqüentadores. Isso, por sua vez, transforma o professor em guardião, pregador e terapeuta.

Ao representar esses diferentes papéis o professor baseia sua autoridade em diferentes exigências.

O *professor-guardião* atua como mestre de cerimônias que dirige seus alunos através de um ritual labirinticamente traçado. É árbitro da observância das normas e ministra as intrincadas rubricas de iniciação à vida. No melhor dos casos, coloca os fundamentos para a aquisição de alguma habilidade, à semelhança daquela que os professores sempre possuem. Sem pretensões de conduzir a uma aprendizagem profunda, treina seus alunos em algumas rotinas básicas.

O *professor-moralista* substitui os pais, Deus ou o Estado. Doutrina os alunos sobre o que é certo e o que é falso, não apenas na escola, mas também na grande sociedade. Está in loco parentis para cada um dos alunos e, assim, garante que todos se sintam crianças da mesma nação.

O *professor-terapeuta* julga-se autorizado a investigar a vida particular de seus alunos a fim de ajudá-los a tornarem-se pessoas. Quando esta função é exercida por um guardião ou pregador, normalmente significa que persuade o aluno a domesticar sua visão do verdadeiro e seu senso do que é correto.

Dizer que a sociedade liberal pode apoiar-se na escola moderna é paradoxo. A salvaguarda da liberdade individual fica suspensa no relacionamento de um professor com seu aluno. Quando o professor reúne em sua pessoa as funções de juiz, ideólogo e médico perverte-

se o estilo fundamental da sociedade pelo mesmo processo que deveria preparar para a vida. Um professor que reúne esses três poderes contribui muito mais para a distorção da criança do que as leis que determinam sua minoridade legal e econômica, ou que restringem seu direito à livre reunião e residência.

Os professores não são os únicos profissionais que oferecem terapia. Os psiquiatras educacionais, os orientadores vocacionais e mesmo os advogados ajudam seus clientes a decidir, a desenvolver sua personalidade e a aprender. Mas o sentimento comum diz ao cliente que esses profissionais se abstêm de impor sua opinião sobre o certo e o errado ou de forçar alguém a seguir seus conselhos. Os professores e os padres são os únicos profissionais que se acham autorizados a imiscuir-se nos assuntos privados de seus clientes, ao mesmo tempo que pregam para uma audiência cativa.

As crianças não têm a proteção nem do primeiro e nem do quinto mandamento quando estão diante desse padre secular, o professor. A criança se defronta com um homem que usa uma invisível tríplice coroa, semelhante à tiara papal, o símbolo da tríplice autoridade, reunida numa só pessoa. Para a criança, o professor pontifica como pastor, profeta e sacerdote; ele é, ao mesmo tempo, guia, professor e ministro do sagrado ritual. Reúne as pretensões dos papas medievais numa sociedade que garante que essas pretensões nunca serão exercidas juntas, por uma instituição estabelecida e obrigatória, seja Igreja ou Estado.

A definição das crianças como alunos de tempo integral permite ao professor exercer uma espécie de poder que é muito menos limitado por restrições constitucionais e consuetudinárias do que o poder exercido por guardiães de outras áreas sociais. A idade cronológica desqualifica as crianças das salvaguardas que são rotina para os adultos num asilo moderno, seja manicômio, mosteiro ou prisão.

Sob o olhar autoritário do professor, diversas ordens de valores confundem-se numa só. A distinção entre moralidade, legalidade e valor pessoal torna-se confusa e é, eventualmente, eliminada. Toda transgressão torna-se uma ofensa múltipla. Espera-se que o transgressor sinta que violou uma norma, que agiu imoralmente e que traiu a si mesmo. Diz-se a um aluno que obteve ajuda irregular num exame que ele é um fora da lei, moralmente corrupto e sem

dignidade pessoal.

A freqüência escolar preserva as crianças do mundo cotidiano da cultura ocidental e as mergulha num ambiente bem mais primitivo, mágico e muito sério. A escola não poderia criar tal ambiente em que as normas da realidade comum ficam suspensas, a não ser mediante o encarceramento dos jovens em recinto sagrado durante muitos anos sucessivos. A lei da freqüência obrigatória possibilita à sala de aula servir de ventre mágico, donde a criança é libertada periodicamente, ao final do dia ou ao findar do ano escolar, até que seja, finalmente, expelida para a vida adulta. A infância universal e a atmosfera carregada das salas de aula não poderiam existir sem a escola. No entanto, as escolas como canais compulsórios da aprendizagem poderiam existir sem ambas e ser mais repressivas e destrutivas que qualquer coisa que conhecêssemos. Para entender o que isso significa para a desescolarização da sociedade e não apenas para a reforma dos estabelecimentos de ensino, precisamos, agora, abordar o secreto currículo escolar. Não estamos interessados aqui, diretamente, no secreto currículo que marca os pobres nas ruas de um gueto, nem no secreto currículo das salas de aula luxuosas que beneficia o rico. Estamos interessados, sim, em chamar a atenção para fato de que o cerimonial ou ritual da própria escolarização constitui semelhante currículo. Nem melhor dos professores consegue dele resguardar totalmente seus alunos. Inevitavelmente, este secreto currículo da escolarização ajunta preconceitos e culpa à discriminação que a sociedade pratica contra alguns de seus membros e concede aos privilegiados um novo título de condescenderem com a maioria. Também de maneira inevitável, este secreto currículo presta-se como rito de iniciação para uma sociedade de consumo, orientada para o progresso, tanto para ricos como para pobres.

3. A ritualização do progresso

O universitário foi escolarizado para desempenhar funções seletas entre os ricos do mundo. Conquanto manifeste solidariedade com o Terceiro Mundo, qualquer americano formado por uma Universidade custou cinco vezes mais que a receita vital média da metade da humanidade. Um estudante latino-americano que quiser entrar nessa fraternidade exclusiva gastará, em sua educação, 350 vezes mais dinheiro dos cofres públicos do que o gasto na educação

do seu concidadão de renda média. Com raríssimas exceções, o licenciado universitário de um país pobre sente-se mais à vontade entre seus colegas norte-americanos e europeus do que entre seus compatriotas não-escolarizados. Todos os estudantes passam por um processo acadêmico tal que apenas se sentem felizes quando na companhia de companheiros que consomem os mesmos produtos da maquinaria educacional.

A universidade moderna confere o privilégio de discordar apenas aos que foram testados e classificados como potenciais homens de dinheiro ou detentores de poder. Ninguém recebe um centavo dos fundos fiscais para formar-se nas horas vagas ou para educar outros, a não ser que possa comprová-lo por um certificado. As escolas escolhem para os estágios seguintes aqueles que, nos primeiros estágios do jogo, provaram ser bons investimentos para a ordem estabelecida. Tendo o monopólio, tanto dos recursos de aprendizagem, quanto da atribuição de funções sociais, a universidade escolhe o descobridor e o dissidente potencial. Todo título sempre deixa uma indelével etiqueta no currículo de seu consumidor. Os formados por universidade se enquadram apenas num mundo que coloca etiquetas comerciais em suas cabeças, dando-lhes, assim, a faculdade de definir o grau de expectativa na sua sociedade. Em todos os países, a quantidade consumida pelos formados em universidades fixa o padrão dos demais. Se quiserem parecer civilizados, devem aspirar ao estilo de vida dos formados em universidades.

A universidade consegue, portanto, impor padrões de consumo no trabalho e em casa, em qualquer parte do mundo e sob qualquer regime político. Quanto menos formados em universidades houver no país, tanto mais seu proceder é imitado pelo resto da população. A diferença entre o consumo de um formado em universidade e o cidadão médio é bem mais acentuada na Rússia, China e Argélia do que nos Estados Unidos. Um carro, viagens de avião e um gravador acentuam mais a distinção num país socialista, onde apenas os títulos e não tanto o dinheiro podem proporcionar essas comodidades.

O direito de a universidade fixar metas de consumo é algo novo. Em muitos países, a universidade obteve este poder apenas na década de sessenta, quando se difundiu a ilusão de que todos tinham igual acesso à educação. Antes disso, a universidade protegia a liberdade individual de falar, mas não convertia, automaticamente,

seu conhecimento em riqueza. Ser um escolar na Idade Média significava ser pobre, até mesmo um esmoler. Devido à sua vocação, o escolar medieval aprendia latim, tornando-se um marginal, objeto de escárnio ou de estima de camponeses e príncipes, dos citadinos e do clero. Para ter sucesso no mundo, o escolástico tinha que, primeiro, entrar nele, ingressando no serviço público — de preferência no da Igreja. A antiga Universidade era uma zona franca para descobrir e discutir idéias novas e velhas. Mestres e alunos se reuniam para ler textos de outros mestres, já de há muito tempo mortos; as palavras vivas dos mestres falecidos traziam novas perspectivas aos sofismas de então. A universidade era, pois, uma comunidade de pesquisa acadêmica e inquietude endêmica.

Na atual multiversidade, esta comunidade retirou-se para as periferias, tendo um que outro encontro nos quartos, no gabinete do professor ou na sala do capelão. A finalidade estrutural da moderna universidade pouco tem a ver com a pesquisa tradicional. Desde Gutenberg o intercâmbio da investigação disciplinada e crítica processou-se, na maioria dos casos, da cátedra para a impressão. A universidade moderna desperdiçou sua oportunidade de proporcionar um excelente local para encontros que seriam, ao mesmo tempo, autônomos e anárquicos, motivados mas não-planejados e entusiastas. Escolheu, ao invés, administrar um processo que fabrica a assim chamada pesquisa e instrução.

A universidade americana, desde o Sputnik, tenta alcançar o número de graduados que possui a União Soviética. Agora os alemães estão abandonando sua tradição acadêmica e construindo «campus» para equiparar-se aos americanos. Nesta década de 70 querem aumentar seus gastos com a escola primária e secundária de 14 para 59 bilhões de marcos (DM) e triplicar os gastos no ensino superior. Os franceses se propõem, para 1980, aumentar em 10 per cento de seu Produto Nacional bruto a quantia casta em escolas. A Fundação Ford está pressionando países pobres da América Latina para que aumentem seus gastos per capita com «respeitáveis» graduados, até alcançar os níveis norte-americanos. Os estudantes consideram seus estudos como um investimento que lhes trará as melhores vantagens financeiras; e os países consideram o estudo como fator básico do desenvolvimento.

Para a maioria que busca primordialmente um título, a universidade não perdeu prestígio mas, desde 1968, perdeu a

consideração de muitos que nela acreditavam. Os estudantes se recusam a preparar-se para a guerra, para a poluição e a perpetuação dos preconceitos. Os professores os apóiam em suas reivindicações em desafio à legitimidade do governo, sua política externa, educação e a maneira americana de viver. São muitos os que recusam os títulos escolares e se preparam para uma vida na contracultura, fora dessa sociedade de diplomados. Parece que escolheram o caminho dos "fraticelli" e "alumbrados" da Reforma — os "hippies" e os "dropouts" de seu tempo. Outros reconhecem o monopólio das escolas sobre os recursos de que precisam para formar uma contra-sociedade. Buscam apoio entre si para viver com integridade enquanto se submetem ao ritual acadêmico. Constituem, por assim dizer, focos de heresia, no seio mesmo da hierarquia.

Grande parte da população, no entanto, observa alarmada os modernos místicos e os modernos heresiarcas. Eles ameaçam a economia de consumo, o privilégio democrático e a auto-imagem da América. Mas não é possível eliminá-los. Alguns podem ser reconvertidos pacientemente ou sutilmente eleitos para um cargo, por exemplo, dando-se-lhes oportunidade para que ensinem sua heresia. Daí a procura de meios que possibilitem livrar-se dos dissidentes ou reduzir a importância da universidade, motivo de seus protestos.

Os estudantes e professores que questionam a legitimidade da universidade, com grandes riscos pessoais, certamente não pensam estar definindo padrões de consumo ou incentivando um sistema de produção. Os que fundam grupos como o Committee of Concerned Asian Scholars e o North American Congress on Latin America (NACLA) estiveram entre os mais eficazes em mudar radicalmente a concepção que milhões de jovens tinham sobre os países estrangeiros. Outros tentaram interpretar a sociedade americana de forma marxista ou foram responsáveis pelo florescimento das comunas. Estas iniciativas dão nova força ao argumento de que a existência da universidade é necessária para garantir a continuidade da crítica social.

Não há dúvida que, atualmente, a universidade propicia uma combinação única de circunstâncias que permite a alguns de seus membros criticarem a sociedade em seu todo. Concede tempo, mobilidade, acesso à informação e a outros colegas, certa impunidade — privilégios não concedidos a outros segmentos da

população. Mas a universidade concede esta liberdade apenas àqueles que já foram profundamente iniciados na sociedade de consumo e na necessidade de haver escolas públicas obrigatórias de qualquer espécie que seja.

O sistema escolar de hoje desempenha a tríplice função, própria das poderosas igrejas no decorrer da História. É simultaneamente o repositório do mito da sociedade; a institucionalização das contradições desse mito; o lugar do rito que reproduz e envolve as disparidades entre mito e realidade. O sistema escolar, hoje, e sobretudo a universidade, oferece grande oportunidade para criticar o mito e para rebelar-se contra suas perversões institucionais. Mas o rito que exige tolerância das fundamentais contradições entre mito e instituição ainda permanece inquestionável, pois nem a crítica ideológica e nem a ação social podem fazer surgir uma nova sociedade. Unicamente o desengano seguido de uma ruptura com o rito social central e a reforma desse rito pode trazer mudanças radicais.

A universidade americana veio a ser o último estágio do rito de iniciação mais envolvente que o mundo já conheceu. Nenhuma sociedade conseguiu sobreviver sem ritos ou mitos, mas a nossa sociedade é a primeira a necessitar de uma tão estúpida, prolongada, destrutiva e dispendiosa iniciação em seus mitos. A civilização mundial contemporânea é também a primeira que achou preciso racionalizar seu rito de iniciação fundamental em nome da educação. Não podemos iniciar uma reforma educacional sem antes compreender que nem a aprendizagem individual e nem a igualdade social podem ser incrementadas pelo rito escolar. Não podemos superar a sociedade de consumo sem antes compreender que a escola pública obrigatória recria tal sociedade, não importando o que nela seja ensinado.

O projeto de desmitologização que proponho não pode limitar-se exclusivamente à universidade. Qualquer tentativa de reformar a universidade sem atender para o sistema do qual é parte integrante é o mesmo que tentar uma reforma urbana na cidade de Nova York, começando do décimo segundo andar. A maioria das reformas universitárias se parece com a construção de imponentes favelas. Somente uma geração que cresça sem escolas obrigatórias será capaz de recriar a universidade.

O MITO DOS VALORES INSTITUCIONALIZADOS

A escola nos inicia também no Mito do Consumo Interminável. Este mito moderno se fundamenta na crença de que o processo produz, inevitavelmente, algo de valor e, por isso, a produção necessariamente cria a demanda. A escola nos ensina que a instrução produz aprendizagem. A existência de escolas produz a demanda pela escolarização. Uma vez que aprendemos a necessitar da escola, todas as nossas atividades vão assumir a forma de relações de cliente com outras instituições especializadas. Uma vez que o autodidata foi desacreditado, toda atividade não profissional será suspeita. Aprendemos na escola que toda aprendizagem profícua é resultado da freqüência, que o valor da aprendizagem aumenta com a quantidade de insumo (input) e, finalmente, que este valor pode ser mensurado e documentado por títulos e certificados.

Na realidade, a aprendizagem é a atividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas. A maioria das pessoas aprende melhor estando «por dentro»; mas a escola faz com que identifiquemos nosso crescimento pessoal e cognoscitivo com o refinado planejamento e manipulação.

Quando um homem ou uma mulher aceitou a necessidade da escola, torna-se fácil presa para outras instituições. Quando os jovens permitiram que sua imaginação fosse formada pela instrução curricular, estão condicionados ao planejamento institucional de qualquer espécie. A «instrução» lhes turva o horizonte da imaginação. Não podem ser traídos, mas apenas ludibriados, porque lhes foi ensinado que substituíssem a esperança pelas ex-pectativas. Não mais se surpreenderão, para o bem ou para o mal, com outras pessoas, porque lhes foi ensinado o que esperar dos outros que receberam os mesmos ensinamentos que eles. Isto se refere tanto às outras pessoas quanto às máquinas.

Esta transferência de responsabilidade do eu para a instituição acarreta regressão social, sobretudo quando foi aceita como obrigação. Assim, os que se rebelam contra a Alma Mater muitas vezes acabam fazendo parte dela, em vez de tomar coragem e contaminar os outros com seus ensinamentos pessoais e assumir a responsabilidade pelas conseqüências. Isto sugere a possibilidade de

uma nova história de Édipo — Édipo, o Professor, que «faz» sua mãe para engendrar filhos com ela. O homem viciado em receber ensinamentos busca sua segurança no ensino compulsivo. A mulher que experimenta seu conhecimento como resultado de um processo quer reproduzi-lo nos outros.

O MITO DA MENSURAÇÃO DOS VALORES

Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem.

Mas o crescimento pessoal não é coisa mensurável. É crescimento em discordância disciplinada que não pode ser medido nem pelo metro nem por um currículo, nem mesmo comparado com as realizações de qualquer outra pessoa. Neste tipo de aprendizagem pode alguém rivalizar com os outros apenas em esforço imaginativo, seguir seus passos, mas nunca imitar seu procedimento. A aprendizagem que eu prezo é re-criação imensurável.

A escola pretende fragmentar a aprendizagem em «matérias», construir dentro do aluno um currículo feito desses blocos pré-fabricados e avaliar o resultado em âmbito internacional. As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu crescimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisarão ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos cantinhos indicados; tanto se expremerão até caberem no nicho que lhes foi ensinado a procurar e, neste mesmo processo, colocarão seus companheiros também em seus lugares, até que tudo e todos estejam acomodados.

As pessoas que foram escolarizadas até atingirem o tamanho previsto deixam fugir de suas mãos uma experiência incomensurável. Para elas, tudo o que não puder ser medido torna-se secundário, ameaçador. Não é preciso que se lhes roube a criatividade. Sob o jugo da instrução, desaprenderam a tomar suas iniciativas e a ser elas mesmas. Valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer.

Quando as pessoas têm escolarizado na cabeça que os valores podem ser produzidos e mensurados, dispõem-se a aceitar qualquer espécie de hierarquização. Há uma escala para o desenvolvimento das nações, outra para a inteligência dos bebês; até mesmo o

progresso em prol da paz pode ser calculado pelo número de mortos. Num mundo escolarizado o caminho da felicidade está pavimentado com o índice de consumo.

O MITO DOS VALORES EMPACOTADOS

A escola vende currículo — um monte de bens de consumo feitos pelo mesmo processo e tendo a mesma estrutura que outras mercadorias. A produção do currículo começa, na maioria das escolas, com uma pretensa pesquisa científica na qual os engenheiros educacionais se baseiam para predizer a demanda futura e as ferramentas da linha de montagem, dentro dos limites traçados pelo orçamento e pelos tabus. O professor-distribuidor entrega o produto acabado ao aluno-consumidor cujas reações são cuidadosamente analisadas e tabuladas a fim de haver dados de pesquisa para a preparação do próximo modelo que poderá dominar-se «não-graduado», «destinado ao estudante», «estudo dinâmico», «complementado visualmente» ou «centrado na matéria».

O resultado do processo de produção curricular assemelha-se ao de qualquer outro processo mercadológico moderno. É uma embalagem de significados planejados, um pacote de valores, um bem de consumo cuja «propaganda dirigida» faz com que se torne vendável a um número suficientemente grande de pessoas para justificar o custo de produção. Ensina-se aos alunos-consumidores que adaptem seus desejos aos valores à venda. São levados a sentirem-se culpados caso não ajam de acordo com as predições da pesquisa de consumo, recebendo os graus e certificados que os colocarão na categoria de trabalho pela qual foram motivados a esperar.

Os educadores podem justificar currículos mais dispendiosos baseando-se em suas observações de que as dificuldades na aprendizagem aumentam proporcionalmente ao custo do currículo. É uma aplicação da Lei de Parkinson, segundo a qual o trabalho aumenta com os recursos disponíveis para realizá-lo. Esta lei pode ser constatada em todos os níveis da escola. Na França, por exemplo, as dificuldades de leitura aumentaram desde que os gastos «per capita» atingiram os níveis dos Estados Unidos de 1950 — época em que as dificuldades de leitura haviam-se tornado problema agudo nas escolas deste país.

De fato, os estudantes sadios redobram, muitas vezes, sua

resistência à aprendizagem quando se percebem mais compreensivamente manipulados. Esta resistência não se deve ao estilo autoritário da escola pública ou ao estilo sedutor de algumas «escolas livres», mas à abordagem fundamental, comum a todas as escolas — a idéia de que o critério de uma pessoa vai determinar o que e quando outra pessoa deve aprender.

O MITO DO PROGRESSO AUTOPERPETUAVEL

Mesmo que se constate um declínio na aprendizagem, paradoxalmente o aumento dos custos educacionais «per capita» faz com que cresça o valor do aluno perante si mesmo e perante o mercado. A qualquer custo, a escola força o aluno ao nível do consumo curricular competitivo e a prosseguir para níveis sempre mais elevados. Enquanto galga a pirâmide, os gastos para motivar o estudante a permanecer na escola sobem vertiginosamente. Nos níveis superiores, apresentam-se sob o disfarce de novos estádios de futebol, capelas ou programas denominados de Educação Internacional. A escola pode não ensinar nada, mas ensina o valor da escalada: o valor da maneira americana de fazer as coisas.

A guerra do Vietnã serve como exemplo ao nosso raciocínio. Seu sucesso é calculado pelo número de pessoas efetivamente servidas por balas baratas, entregues a um preço elevado. E este cálculo brutal é desavergonhadamente chamado «contagem de corpos». Assim como negócios são negócios — um não acabar de acumulação de dinheiro — assim a guerra é matar — um não acabar de acumulação de cadáveres. De maneira semelhante, a educação é escolarização; e este interminável processo é quantificado em horas-aluno. Todos esses processos são irreversíveis e autojustificáveis. Pelos padrões econômicos, o país se torna sempre mais rico. Pelos padrões de contagem de cadáveres, a nação continua vencendo sua guerra eternamente. E pelos padrões escolares a população torna-se sempre mais instruída.

Os programas escolares estão famintos de sempre mais instrução; mas, embora a fome leve à absorção constante, jamais proporciona a alegria de conhecer algo cabalmente. Cada matéria vem numa embalagem com a instrução de que se continue a consumir uma «oferta» atrás da outra; a embalagem do ano anterior é sempre obsoleta para o consumidor deste ano. O comércio dos livros didáticos cria esta demanda. Os reformadores educacionais

prometem a cada nova geração dar-lhe o melhor e o mais recente. E o público está escolarizado para demandar o que eles oferecem. Tanto o que abandonou a carreira — que sempre é lembrado daquilo que perdeu —, quanto o bacharel — que é levado a sentir-se inferiorizado perante a nova geração de estudantes — conhecem muito bem sua posição no ritual das crescentes decepções e continuam a apoiar uma sociedade que, eufemisticamente, chama de «revolução de expectativas crescentes» o abismo sempre mais profundo da frustração.

Mas o crescimento concebido em termos de consumo sem fim — o eterno progresso — nunca levará à maturidade. O compromisso com um incremento quantitativo ilimitado vicia a possibilidade de desenvolvimento orgânico.

O JOGO RITUAL E A NOVA RELIGIÃO DO MUNDO

Nas nações desenvolvidas, a idade de deixar a escola ultrapassa o aumento da longevidade. As duas curvas vão se encontrar daqui a uma década e vão criar um problema para Jessica Mitford e outros profissionais ligados à «educação por objetivos». Isto nos faz retroceder à baixa Idade Média, quando a demanda pelos serviços eclesiásticos se projetou para além do período de uma vida humana, pois foi criado o «Purgatório» com a finalidade de purificar as almas, sob o controle do Papa, antes de entrarem para o descanso eterno. Obviamente, surgiu, primeiro, o comércio das indulgências e então uma tentativa de Reforma. Agora, o Mito do Consumo Interminável toma o lugar da fé na vida eterna.

Como diz Arnold Toynbee, a decadência de uma grande cultura vem geralmente acompanhada do surgimento de uma nova Igreja Universal que dá esperanças ao proletariado doméstico e ao mesmo tempo satisfaz as necessidades de uma nova classe guerreira. A escola tem todas as características para ser a Igreja Universal de nossa decadente cultura. Nenhuma outra instituição conseguiria esconder tão bem de seus participantes a profunda discrepância entre os princípios sociais e a realidade social do mundo de hoje. Secular, científica, nega a morte: identifica-se com as aspirações modernas. Sua fachada clássica e crítica faz com que se pareça pluralista ou até anti-religiosa. Seu currículo define ciência e, ao mesmo tempo, é definido pela assim chamada pesquisa científica. Ninguém nunca termina sua escolarização — ainda. A escola nunca fecha suas portas

para alguém sem antes oferecer-lhe mais uma chance: estágios de recuperação, atualização, etc.

A escola se presta efetivamente ao papel de criadora e sustentadora do mito social por causa de sua estrutura que funciona como um jogo ritual de promoções gradativas. É muito mais importante a introdução neste ritual do que averiguar-se como ou o que é ensinado. É o próprio jogo que escolariza; ele entra no sangue e torna-se hábito.

Uma sociedade inteira é iniciada no Mito do Consumo Interminável de Serviços. Isto ocorre na medida em que a mencionada participação no ritual sem fim se torna, em todos os lugares, compulsória e compulsiva. A escola leva a rivalidade ritual a uma competição internacional; e aqui os competidores são obrigados a colocar a culpa de todos os males do mundo sobre aqueles que não podem ou não querem participar do jogo. A escola é um rito de iniciação que introduz o neófito na sagrada corrida do consumo progressivo; um rito de propiciação onde os sacerdotes acadêmicos são os mediadores entre o fiel e os deuses do privilégio e do poder; um rito de expiação que sacrifica os que abandonaram o curso fazendo deles os bodes expiatórios do subdesenvolvimento.

Mesmo os que freqüentaram, com grande sacrifício, alguns anos de escola — o que acontece na grande maioria dos casos na América Latina, Asia e Africa — aprendem a sentir-se culpados devido ao subconsumo de escolarização. No México, a obrigatoriedade escolar é de seis anos. As crianças nascidas das famílias mais pobres da classe baixa têm apenas duas chances entre três para entrarem na 1ª série. Se o tiverem conseguido, têm quatro chances entre cem de acabar a escolarização obrigatória, isto é, a sexta série. Se forem nascidas de famílias médias da terceira classe, suas chances aumentam para doze entre cem. De acordo com esses dados, o México tem mais possibilidade de fornecer educação pública a seus habitantes do que a maioria das outras vinte e cinco repúblicas latino-americanas.

Em qualquer parte, todas as crianças sabem que tiveram uma oportunidade — ainda que desigual — numa loteria obrigatória. E a presumida igualdade dos padrões internacionais elabora um acordo entre sua pobreza original e a discriminação auto-infligida e aceita por aqueles que abandonaram a escola. Foram escolarizados a ponto de acreditarem nas expectativas crescentes e podem agora

racionalizar sua progressiva frustração, fora da escola, aceitando sua rejeição das graças escolásticas. Foram excluídos do céu, porque, batizados, não foram à igreja. Nascidos com pecado original, são batizados na 1ª série, mas vão para a «gehena» (em hebraico, lugar dos cadáveres e da cinza) por causa de suas faltas pessoais. Assim como Max Weber traçou os efeitos sociais causados pela crença de que a salvação era reservada aos que haviam acumulado riquezas, assim podemos observar agora que a graça é reservada àqueles que acumulam anos de escola.

O REINO QUE HÁ DE VIR: A UNIVERSALIZAÇÃO DAS EXPECTATIVAS

A escola harmoniza as expectativas do consumidor, expressas em suas exigências, com as crenças do produtor, expressas em seus rituais. É uma expressão litúrgioa remanescente dos cultos que infestaram a Melanésia na década de 1940 e que faziam os fiéis crerem no seguinte: se colocassem apenas uma gravata preta sobre seus corpos nus, Jesus viria num barco a vapor trazendo uma geladeira, calças e uma máquina de costura para cada um.

A escola funde o crescimento na humilde dependência de um professor com o crescimento no fútil senso de onipotência, tão característico do aluno que pretende sair pelo mundo «a ensinar a todas as nações o caminho da salvação». O ritual é talhado para ajustar-se perfeitamente aos mais radicais hábitos de trabalho dos cartolas. Sua meta é celebrar o mito de um paraíso terrestre onde o consumo seja interminável — única esperança dos pobres e miseráveis.

Sempre ocorreram, através da História, epidemias de insaciáveis expectativas intramundanas, especialmente entre os grupos colonizados e marginalizados de todas as culturas. Os judeus, durante o domínio romano, tiveram seus essênios e seus messias; os servos, na Reforma, tiveram seus Thomas Münzer; os desalojados índios do Paraguai até Dakota tiveram seus dançarinos contagiosos. Estas seitas eram sempre conduzidas por um profeta e limitavam suas promessas a seus poucos eleitos. Mas a expectativa do reino, difundida pela escola, é antes impessoal do que profética, universal em vez de local. O homem tornou-se o engenheiro de seu próprio messias e promete as ilimitadas recompensas da ciência aos que se submetem à progressiva engenharia de seu reino.

A NOVA ALIENAÇÃO

A escola não é apenas a nova religião do mundo. É também o mercado de trabalho de mais rápido crescimento no mundo inteiro. A engenharia dos consumidores tornou-se o principal setor de crescimento da economia. Enquanto decrescem, nos países ricos, os custos de produção, há uma crescente concentração de capital e trabalho na grande empresa de habilitar o homem para o consumo disciplinado.

Na década passada os investimentos de capital diretamente relacionados com o sistema escolar foram maiores que os gastos com a defesa do país. O desarmamento apenas acelerará o processo pelo qual a indústria da aprendizagem vai ocupar o centro da economia nacional. A escola dá ilimitadas oportunidades para o desperdício legalizado, enquanto sua destrutibilidade continua irreconhecível e o custo dos paliativos aumenta.

Se somarmos os que dedicam tempo integral ao ensino aos que assistem às aulas por tempo integral, perceberemos que a assim chamada superestrutura tornou-se o principal empregador da sociedade. Nos Estados Unidos sessenta e dois milhões de pessoas estão na escola e oitenta milhões trabalham em outros lugares. Isto é muitas vezes esquecido por analistas neomarxistas que afirmam dever o processo de desescolarização ser postergado ou posto entre parênteses até que outras desordens, tradicionalmente aceitas como mais fundamentais, sejam corrigidas por uma revolução econômica e política. A estratégia revolucionária poderá ser realisticamente planejada, unicamente, se a escola for considerada como indústria. Para Marx, o custo de produção de demandas para os bens de consumo era pouco significativo. Hoje em dia a maior parte do esforço humano está engajado na produção de demandas que podem ser satisfeitas pela indústria, que, por sua vez, requer sempre mais capital. E a maior parte disso é feita na escola.

A alienação, na concepção tradicional, era conseqüência direta do fato de o trabalho ter-se convertido em trabalho assalariado, o que tirava do homem a possibilidade de criar e ser recriado. Agora, os jovens são pré-alienados pelas escolas que os isolam, enquanto pretendem ser produtores e consumidores de seus próprios conhecimentos, concebidos como mercadoria que a escola coloca no mercado. A escola faz da alienação uma preparação para a vida,

separando educação da realidade e trabalho da criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência; já não encontram atrativos nos assuntos em discussão; fecham-se às surpresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional. A escola, direta ou indiretamente, emprega a maior parte da população. A escola ou retém as pessoas por toda a vida, ou assegura de que se ajustarão a alguma instituição.

A Nova Igreja do Mundo é a indústria do conhecimento, ao mesmo tempo fornecedora de ópio e lugar de trabalho durante um número sempre maior de anos na vida de uma pessoa. A desescolarização está, pois, na raiz de qualquer movimento que vise à libertação humana.

O POTENCIAL REVOLUCIONÁRIO DA DESESCOLARIZAÇÃO

A escola não é, de forma alguma, a única instituição moderna que tem por finalidade primordial bitolar a visão humana da realidade. O secreto currículo da vida familiar, do recrutamento militar, da assistência médica, do assim chamado profissionalismo, ou dos meios de comunicação de massa têm importante papel na manipulação institucional da cosmovisão humana, linguagem e demandas. Mas a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, pois unicamente ela está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tenta fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos — sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza — dependente de um processo pré-empacotado. A escola nos toca tão de perto que ninguém pode esperar ser dela libertado por meio de outra coisa qualquer.

Muitos revolucionários, que o são a seu modo, são vítimas da escola. Consideram a própria libertação como produto de um processo institucional. Somente o libertar-se da escola dissipará essas ilusões. A descoberta de que a maioria da aprendizagem não requer ensino jamais poderá ser manipulada ou planejada. Cada um é pessoalmente responsável por sua própria desescolarização; unicamente nós temos o poder de fazê-lo. Ninguém será desculpado se não conseguir se libertar da escolarização. As pessoas não conseguiram libertar-se da Coroa até que, ao menos alguns, se libertaram da Igreja estabelecida. Não conseguirão libertar-se do

consumo progressivo a menos que se libertem da obrigatoriedade escolar.

Todos estamos envolvidos na escolarização, seja pelo lado da produção, seja pelo lado do consumo. Estamos supersticiosamente convencidos que uma boa aprendizagem pode e deve ser produzida em nós e que nós podemos produzi-la nos outros. Nossa tentativa de afastar-nos do conceito de escola revelará a resistência que em nós acharemos quando tentarmos renunciar ao consumo ilimitado e à difundida presunção de que os outros podem ser manipulados para seu próprio bem. No processo escolar, ninguém está totalmente livre de ser explorado pelos outros.

A escola é o maior e mais anônimo empregador que existe. Ela é o melhor exemplo de uma nova espécie de empresa, sucessora das corporações, fábricas e sociedades anônimas. As corporações multinacionais que dominaram a economia estão sendo complementadas, agora, e podem ser substituídas, algum dia, por agências de serviços supranacionais. Estas empresas apresentam seus serviços de tal forma que todos os homens se sintam obrigados a consumi-los. São intencionalmente padronizadas, redefinindo periodicamente o valor de seus serviços, obedecendo a um ritmo quase idêntico em todos os lugares.

O transporte que depende de novos carros e super-rodovias serve à mesma necessidade, institucionalmente empacotada, de conforto, prestígio, velocidade e outros artifícios, quer seus componentes sejam produzidos pelo Estado, quer não. A aparelhagem da assistência médica define um tipo peculiar de saúde, quer seja o atendimento pago pelo Estado, quer pelo indivíduo. A promoção com vistas ao diploma ajeita o estudante para ocupar um lugar na mesma pirâmide internacional do contingente humano qualificado; não importa quem dirija a escola.

Em todos esses casos, o emprego é um benefício escondido: o motorista de um carro particular, o paciente que baixa ao hospital, o aluno na sala de aula, todos devem ser considerados, agora, como partes de uma nova classe de «empregados». Um movimento de libertação que começasse na escola e estivesse fundado na conscientização dos professores e alunos de serem simultaneamente exploradores e explorados poderia ser o protótipo das estratégias revolucionárias do futuro; pois um radical programa de

desescolarização poderia treinar os jovens no novo estilo de revolução necessário para desafiar um sistema social que apresenta como obrigatórios a «saúde», o «bem-estar» e a «segurança».

Os riscos de uma revolta contra a escola são imprevisíveis, mas são menos horríveis que os riscos de uma revolução que principiasse em qualquer outra grande instituição. A escola ainda não está organizada para a autoproteção tão eficazmente quanto um Estado-nação ou uma grande corporação. A libertação das amarras da escola poderia acontecer sem derramamento de sangue. As represálias dos inspetores escolares e dos seus aliados nas cortes e agências de empregos poderão assumir formas cruéis contra o transgressor individual, especialmente se for pobre, mas serão impotentes contra o surgimento de um movimento de massa.

A escola tornou-se problema social; é atacada por todos os lados. Cidadãos particulares e seus governos financiam experiências não-convencionais em todo o mundo. Recorrem a artifícios estatísticos incomuns para manter a crença e salvar a aparência. O ânimo de alguns educadores é semelhante ao dos bispos católicos após o Concílio Vaticano II. Os currículos das chamadas «escolas livres» se assemelham à liturgia das missas acompanhadas de músicas folclóricas ou de rock. As reivindicações dos estudantes do nível secundário, no sentido de terem voz na escola de seus professores, são tão estridentes quanto as reivindicações dos paroquianos exigindo participação na escolha de seus pastores. Mas, para a sociedade, a parada é bem maior quando uma significante minoria perde sua fé na escolarização. Isto poria em perigo não só a sobrevivência da ordem econômica, construída sobre a co-produção de bens e demandas, mas também, da ordem política, construída sobre o Estado-nação, ao qual a escola entrega seus alunos.

Nossa opção é suficientemente clara. Ou continuamos a acreditar que a aprendizagem institucionalizada é um produto que justifica investimentos ilimitados, ou redescobrimos que a legislação, planejamento e investimento — se for possível dar-lhes um lugar na educação formal — devem ser usados principalmente para derrubar as barreiras que atravancam as oportunidades de aprendizagem. Estas últimas são exclusivamente atividades pessoais.

Se não questionarmos a suposição de que o conhecimento é uma mercadoria que, sob certas circunstâncias, pode ser infringida ao

consumidor, a sociedade será cada vez mais dominada por sinistras pseudo-escolas e totalitários gerentes da informação. Os terapeutas pedagógicos doparão sempre mais seus alunos com a finalidade de ensiná-los melhor; os estudantes tomarão mais drogas para se aliviarem das pressões dos professores e da corrida para os diplomas. Número crescente de burocratas vai arvorar-se em professores. A linguagem do homem de escola já foi escolhida pelo publicitário. Numa sociedade escolarizada, a guerra e a repressão civil encontram uma justificativa educacional. A guerra pedagógica, estilo Vietnã, será justificada sempre mais como única forma de ensinar ao povo o valor supremo do interminável progresso.

A repressão será vista como esforço missionário para apressar a vinda do Messias mecânico. Mais e mais países recorrerão à tortura pedagógica para manter submissa a população. Esta tortura pedagógica não é usada para obter informações ou para satisfazer necessidades psíquicas de sádicos. Estriba-se num terror ocasional para quebrantar a integridade de uma população inteira e fazer dela material plástico, moldável aos ensinamentos inventados por tecnocratas. A natureza totalmente destrutiva e sempre progressiva da instrução obrigatória vai alcançar os últimos limites de sua lógica se não começarmos a libertar-nos, já agora, de nosso falso orgulho pedagógico, de nossa crença que o homem pode fazer o que Deus não pode, isto é, manipular os outros para sua própria salvação.

Muitas pessoas já estão acordando para a inexorável destruição que as tendências da atual produção representam para o meio-ambiente. Mas pessoas isoladas têm poder muito limitado para modificar essas tendências. A manipulação de homens e mulheres, iniciada na escola, alcançou igualmente um ponto sem saída e a maioria das pessoas ainda não se deu conta disso. Ainda se incentiva a reforma escolar, da mesma forma como Henry Ford III propõe automóveis menos poluidores.

Daniel Bell diz que nossa época se caracteriza por uma extrema disjunção entre estruturas culturais e sociais; a primeira devotada a atitudes apocalípticas, a outra a decisões tecnocráticas. Isto se aplica a muitos reformadores educacionais que se sentem impelidos a condenar quase tudo o que caracterize as escolas modernas, mas, ao mesmo tempo, propõem novas escolas.

Em seu livro A Estrutura das Revoluções Científicas (The

Structure of Scientific Revolutions), Thomas Kuhn diz que tal dissonância precede, inevitavelmente, o surgimento de um novo paradigma cognoscitivo. Os fatos relatados por aqueles que observaram a livre queda dos corpos, por aqueles que retornaram do outro lado da Terra e por aqueles que usaram o novo telescópio não se adequaram à cosmovisão de Ptolomeu. Bem depressa foi aceito o princípio de Newton. A dissonância que caracteriza muitos jovens de hoje não é tanto de ordem cognoscitiva mas de ordem de atitudes — um sentimento nítido sobre aquilo a que uma sociedade tolerável não se pode assemelhar. O surpreendente dessa dissonância é a capacidade de um grande número de pessoas de tolerá-la.

A capacidade de perseguir metas incongruentes requer uma explicação. Segundo Max Gluckman, todas as sociedades possuem determinados recursos para esoonder essas dissonâncias de seus membros. Sugere ele que é esta a finalidade dos ritos. Os ritos podem esconder de seus participantes até mesmo discrepâncias e conflitos entre os princípios sociais e a organização social. Enquanto o indivíduo não estiver explicitamente consciente do caráter ritual do processo pelo qual foi iniciado às forças que modelam seu cosmos, não poderá quebrar o encanto e criar a imagem de um novo cosmos. Enquanto não estivermos conscientes do rito pelo qual a escola modela o progressivo consumidor —principal recurso da economia— não poderemos quebrar o encanto dessa economia e formar uma nova.

4. O espectro institucional

A maior parte dos esquemas utópicos e cenários futuristas requer novas e dispendiosas tecnologias que deveriam ser vendidas tanto às nações pobres quanto às ricas. Herman Kahn encontrou discípulos na Venezuela, Argentina e Colômbia. Alguns dos projetos imaginados por Sérgio Bernardes para o Brasil do ano 2.000 brilham com mais maquinaria nova que a atualmente possuída pelos Estados Unidos que, então, estará sentindo o peso de suas plataformas antiquadas de foguetes, aeroportos para aviões supersônicos e cidades da década de 60 e 70. Os futuristas inspirados por Buckminster Fuller dependerão de aparelhos mais baratos e mais exóticos. Contam com nova e também possível tecnologia que nos permitirá, aparentemente, realizar mais com monotrilhos menos rápidos do que com transportes supersônicos; vivendo antes verticalmente do que esparramando-nos horizontalmente. Todos os planejadores futuristas de nossos dias procuram tornar economicamente possível o que é tecnicamente possível, enquanto recusam encarar a inevitável conseqüência social: um desejo sempre mais intenso de todos os homens pelos bens e serviços que permanecerão sendo privilégio de alguns poucos.

Creio que o futuro promissor dependerá de nossa deliberada escolha de uma vida de ação em vez de uma vida de consumo; de nossa capacidade de engendrar um estilo de vida que nos capacitará a sermos espontâneos, independentes, ainda que inter-relacionados, em vez de mantermos um estilo de vida que apenas nos permite fazer e desfazer, produzir e consumir — um estilo de vida que é simplesmente uma pequena estação no caminho para o esgotamento e a poluição do meio-ambiente. O futuro depende mais da nossa escolha de instituições que incentivem uma vida de ação do que do nosso desenvolvimento de novas ideologias e tecnologias. Precisamos de um conjunto de critérios que nos permitirá reconhecer aquelas instituições que favorecem o crescimento pessoal em vez de simples acréscimos. Precisamos também ter a vontade de investir nossos recursos tecnológicos de preferência nessas instituições promotoras do crescimento pessoal.

A escolha está entre dois tipos institucionais radicalmente opostos. Ambos se acham exemplificados em algumas das instituições existentes. Um tipo caracteriza tão bem o período

contemporâneo que quase o define. A este tipo dominante proponho que o chamemos instituição manipulativa. O outro tipo também existe, mas apenas em forma precária; as instituições que nele se enquadram são modestas e quase não aparecem. Mas são essas que tomo por modelo para um futuro mais promissor. Denomino-as «conviviais» e proponho que as coloquemos à esquerda de um espectro institucional, tanto para mostrar que há instituições que se enquadram entre os extremos, quanto para ilustrar como as instituições históricas podem mudar de aspecto quando se deslocam do fomento da atividade para a organização da produção.

De maneira geral, tal espectro que vai da esquerda para a direita foi usado para caracterizar não as nossas instituições sociais e seus estilos, mas os homens e suas ideologias. Essa categorização do ser humano, seja em grupos ou individualmente, muitas vezes gera mais calor do que luz. Sérias objeções podem ser levantadas contra o uso pouco comum de uma convenção ordinária, mas assim procedendo espero transladar os termos da discussão de um plano estéril para um plano fértil. Vamos perceber que nem sempre os homens da esquerda se caracterizam por sua oposição às instituições manipulativas que coloquei à direita, no espectro.

As instituições modernas mais influentes se amontoam à direita, no espectro. A força da lei deslocou-se para lá e passou das mãos do xerife para o FBI e o Pentágono. A guerra hodierna tornou-se empresa altamente profissional cujo negócio é matar. Atingiu o ponto em que sua eficiência é medida em número de mortos. Seu potencial de manter a paz depende de sua capacidade de convencer a amigos e inimigos do poder mortífero ilimitado que a nação possui. As modernas balas e produtos químicos são de tal maneira efetivos que apenas alguns centavos deles, devidamente entregues ao visado «cliente», infalivelmente matam ou mutilam. Mas os custos de entrega crescem vertiginosamente: o custo de um vietnamita morto subiu de $360.000 dólares, em 1967, para $450.000, em 1969. Apenas as economias que estivessem próximas à extinção da raça poderiam tornar a guerra moderna economicamente eficiente. O efeito bumerangue da guerra está-se tornando mais óbvio: quanto maior o número de vietnamitas mortos, tanto mais inimigos os Estados Unidos adquirem em todo o mundo, e tanto mais têm que gastar para criar outra instituição manipulativa — cinicamente apelidada «pacificação» — num vão esforço de neutralizar os efeitos

secundários da guerra.

Neste mesmo lado do espectro estão as agências sociais, especializadas na manipulação de seus clientes. A exemplo do militarismo, procuram desenvolver efeitos contrários a suas aspirações enquanto aumenta o horizonte de suas operações. Essas instituições sociais são igualmente contraproducentes, ainda que de maneira menos óbvia. Muitas assumem caráter terapêutico e caritativo para disfarçar este efeito paradoxal. As prisões, por exemplo, até dois séculos atrás, eram meios para guardar as pessoas até que fossem sentenciadas, mutiladas, mortas ou exiladas; e eram, às vezes, usadas deliberadamente como forma de tortura. Recentemente começamos a dizer que o trancafiar alguém em uma cela tinha efeitos benéficos sobre o seu caráter e comportamento. Agora, alguns já compreenderam que a prisão aumenta a quantidade e também a qualidade dos criminosos, pois, muitas vezes, faz de um simples inconformado um criminoso. Muito poucos, porém, compreendem que os manicômios, patronatos e asilos fazem praticamente o mesmo. Essas instituições dão a seus internos a destrutiva auto-imagem do psicótico, do velho inútil, da criança abandonada e fornecem um suporte racional para a existência de profissões a elas ligadas, tal qual as prisões fornecem rendimentos para os guardas. Os membros das instituições que se encontram neste extremo do espectro são conseguidos por duas maneiras, ambas coercitivas : por internamento forçado ou por assistência seletiva.

No extremo oposto do espectro encontram-se as instituições que se distinguem pelo uso espontâneo — as instituições «conviviais». Ligações telefônicas, cabos submarinos, vias postais, mercados públicos e os intercâmbios não necessitam de especial política de vendas para induzir os clientes a se servirem deles. Os sistemas de drenagem, água potável, parques e calçadas são instituições que os homens usam sem que precisem ser institucionalmente convencidos de que é para seu bem usá-las. É óbvio que todas as instituições requerem certa regulamentação. Mas as instituições que existem para serem usadas e não para produzir algo requerem normas de natureza bem diferente do que as instituições de tratamento que são manipulativas. As normas que governam as instituições de uso têm o objetivo de evitar principalmente abusos que frustrariam o acesso geral a elas. As calçadas devem estar desimpedidas, o uso industrial

de água potável deve ser mantido dentro de limites e o jogo de bola deve ser restringido a determinadas áreas dentro de um parque. Atualmente precisamos de uma legislação que limite o abuso de nossas linhas telefônicas por computadores, o abuso dos serviços postais pelos propagandistas, a poluição de nossos sistemas de esgotos pelos detritos industriais. A regulamentação das instituições «conviviais» põe limite a seu uso; à medida que se processar um deslocamento do lado convivial do espectro para o manipulativo, as normas vão progressivamente reclamando consumo e participação relutantes. Os diferentes custos de aquisição de clientes são uma das características que distinguem as instituições conviviais das manipulativas.

Em ambos os lados do espectro encontramos instituições de serviços, mas, no lado direito, o serviço é manipulação imposta e o cliente é vítima da propaganda, agressão, doutrinação, encarceramento e de choques elétricos. À esquerda, o serviço é uma oportunidade ampliada dentro de limites definidos, enquanto o cliente permanece um agente livre. As instituições à direita são geralmente processos de produção complexos e dispendiosos em que a maioria de esforço e gastos são feitos para convencer consumidor de que não pode viver sem o produto ou o tratamento oferecido pela instituição. As instituições à esquerda tendem a ser redes que facilitam a comunicação ou cooperação dos clientes que tomam a iniciativa.

As instituições manipulativas à direita são ou social ou psicologicamente «habituais». O hábito social, ou encadeamento, consiste na tendência de prescrever doses sempre maiores de tratamento quando menores quantidades não conseguem os resultados almejados. O hábito psicológico ocorre quando os consumidores mordem o anzol da necessidade de sempre maiores quantidades de um processo ou produto. As instituições auto-ativadas à esquerda tendem a ser autolimitativas. Enquanto os processos de produção identificam satisfação com o mero ato de consumo, essas redes têm um objetivo que vai além de seu próprio uso repetido. Alguém toma o fone quando deseja dizer algo a outrem e coloca de volta quando a desejada comunicação terminou. Não usa o telefone, com exceção dos adolescentes, pelo simples prazer de falar no receptor. Se o telefone não for a melhor forma de contacto, a pessoa escreve uma carta ou faz uma viagem. As instituições à direita, como podemos observar claramente no caso das escolas,

convidam compulsivamente ao uso repetido e frustram as alternativas de obter resultados semelhantes.

Aproximando-se do lado esquerdo, mas sem estarem ainda à esquerda do espectro institucional, podemos encontrar empresas que rivalizam com outras no mesmo campo, sem, no entanto, darem muita importância à propaganda. É o caso das lavanderias, pequenas padarias, cabeleireiros e — para falar de profissionais — alguns advogados e professores de música. À esquerda do centro estão as pessoas estabelecidas por conta própria que institucionalizaram seus serviços mas não sua publicidade. Atraem os clientes por contacto pessoal e pela qualidade de seus serviços.

Os hotéis e «cafeterias» (espécie de supermercado de refeições) estão um pouco mais próximos ao centro. Grandes cadeias como o Hilton — que gastam muito para difundir sua imagem — comportam-se, muitas vezes, como se estivessem administrando instituições da direita. Todavia, as empresas Hilton e Sheraton nada oferecem a mais — muitas vezes oferecem menos — que alojamentos independentes de igual preço. Essencialmente, um anúncio de hotel chama a atenção do viajante da mesma maneira que um sinal de trânsito. Ele diz: «Pare, aqui há uma cama para você», e não: «Você deve preferir uma cama num hotel a um banco na praça».

Os produtores de gêneros de primeira necessidade e dos bens perecíveis pertencem ao centro de nosso espectro. Satisfazem à demanda geral e acrescentam ao custo de produção e distribuição, tanto quanto o mercado suporta, custos de propaganda, seja publicidade ou embalagem especial. Quanto mais básico o produto — bens ou serviços — tanto mais a competição tende a limitar os custos de venda do artigo.

A maioria dos fabricantes de bens de consumo deslocou-se mais para a direita. Direta ou indiretamente, produzem demandas por acessórios que elevam o preço real de compra bem acima do custo de produção. A General Motors e a Ford produzem meios de transporte, mas também — o que é mais importante — manipulam o gosto público de tal forma que a necessidade de transporte vem expressa como demanda por carros particulares e não por ônibus públicos. Vendem o desejo de dirigir um automóvel, de correr em alta velocidade em confortável luxo, ao mesmo tempo em que oferecem a fantasia ao final da estrada. O que vendem, no entanto, não são

apenas carros com motores desnecessariamente grandes, artefatos supérfluos, os novos acessórios forçados sobre os produtores por Ralph Nader e pelos charlatães da purificação da atmosfera. A lista de preços inclui máquinas envenenadas, ar condicionado, cintos de segurança e dispositivos contra a poluição. Além disso, há outros custos não mencionados abertamente ao motorista: as despesas de publicidade e vendas da corporação, combustível, manutenção e peças, seguro, interesse sobre o crédito e outros custos menos perceptíveis como perda de tempo, perda de paciência e perda de ar respirável em nossas cidades congestionadas.

Um corolário especialmente interessante para nossa explanação sobre instituições socialmente úteis é o sistema de rodovias «públicas». Este elemento fundamental no custo total dos automóveis merece tratamento mais aprofundado, pois leva diretamente à mais direitista das instituições que é o assunto deste livro, isto é, a escola.

FALSOS SERVIÇOS PÚBLICOS

O sistema de rodovias é uma rede que prevê a locomoção por percursos relativamente longos. Na qualidade de rede, parece pertencer à esquerda do espectro institucional. Mas aqui é preciso fazer uma distinção que esclarecerá tanto a natureza das rodovias quanto a natureza dos verdadeiros serviços públicos. As estradas que servem a todos os propósitos são verdadeiros serviços públicos. As rodovias são conservações privadas, cujo custo foi parcialmente jogado sobre o público.

Os sistemas de telefone, correio e rodovias são redes, mas nenhum deles está isento de taxas. O acesso à rede telefônica é limitado por taxas de duração da ligação. Essas tarifas são relativamente pequenas e podem ser reduzidas sem mudar a natureza do sistema. O uso do sistema telefônico não está limitado por aquilo que é transmitido, todavia é melhor usado por aqueles que sabem falar frases coerentes na língua do interlocutor — faculdade universalmente possuída por aqueles que desejam usar a rede. O correio é, geralmente, barato. O uso do sistema postal é levemente limitado pelo preço da caneta e do papel e, algo mais, pela capacidade de escrever. Mesmo quando alguém não sabe escrever mas tem um parente ou amigo a quem possa ditar a carta, o correio está a sua disposição. O mesmo se dá para quem deseja remeter uma fita gravada.

O sistema de rodovias, porém, não se torna disponível de igual maneira para quem está aprendendo a dirigir. A rede telefônica e postal existe para servir aos que desejam usá-la, ao passo que o sistema de rodovias serve, principalmente, como acessório aos carros particulares. Os primeiros são verdadeiros serviços públicos, enquanto o último é um serviço público para donos de carros, caminhões ou ônibus. Os serviços públicos existem por causa da comunicação entre os homens; as rodovias, a exemplo de outras instituições à direita, existem por causa de um produto. Os fabricantes de automóveis — já o havíamos observado — produzem simultaneamente os carros e a demanda de carros. Também produzem a demanda de rodovias de diversas pistas, de pontes e campos petrolíferos. O carro particular é o foco de uma série de instituições do lado direito. O alto custo de cada elemento é ditado pela elaboração do produto básico e para vender o produto básico é preciso que a sociedade «morda o anzol» da embalagem completa.

Planejar um sistema de rodovias como um verdadeiro serviço público seria praticar um ato discriminatório contra aqueles para os quais a velocidade e conforto individual são os principais valores do transporte, em favor daqueles que valorizam a rapidez e a chegada ao destino. Há grande diferença entre uma rede ampla que dá o máximo acesso aos viajantes e uma que apenas oferece acesso privilegiado a áreas restritas.

Transferir uma instituição moderna para nações em desenvolvimento significa um duro teste para sua qualidade. Em países muito pobres as estradas são, geralmente, apenas suficientemente boas para permitir o trânsito de caminhões especiais, carregados de gêneros alimentícios, gado ou pessoas. Estes países deveriam usar seus limitados recursos para construir uma rede de caminhos que atingisse todas as regiões do território nacional e restringir a importação de carros a dois ou três diferentes modelos de veículos muito duráveis que pudessem transitar por todos os caminhos à baixa velocidade. Isto simplificaria a manutenção e a estocagem de peças sobressalentes, permitiria usar os veículos a qualquer hora e daria o máximo de fluidez e escolha de destino para todos os cidadãos. Isto exigiria a fabricação de veículos para todas as finalidades, simples como o Modelo T (Ford), utilizando as mais modernas ligas metálicas para garantir a durabilidade, com velocidade limite de 25 quilômetros por hora e suficientemente fortes

para enfrentar as piores estradas. Tais veículos não estão no mercado porque não existe demanda. Na verdade, esta demanda deveria ser cultivada, sendo possível mediante uma legislação estrita. Atualmente, mal essa demanda se manifeste, é imediatamente farejada pela contrapropaganda, voltada para a venda universal das máquinas que extraem do contribuinte norte-americano o dinheiro necessário para construir rodovias.

Para «melhorar» o transporte, todos os países — mesmo os mais pobres — estão planejando sistemas de rodovias para os carros de passeio e os caminhões de alta velocidade que satisfazem o desejo de velocidade de uma minoria de produtores e consumidores da elite. Esta situação é defendida pelo argumento de que assim se economizam os mais preciosos recursos de um país pobre, quais sejam: o tempo do médico, do inspetor escolar e do administrador público. Estas pessoas, evidentemente, servem quase só às mesmas pessoas que têm ou esperam ter um dia um carro. Os impostos locais e as escassas divisas internacionais são gastos com falsos serviços públicos.

A «moderna» tecnologia transferida para países pobres cai em três grandes categorias: bens, fábricas que os produzem e instituições de serviços — principalmente escolas — que transformam os homens em modernos produtores e consumidores. Grande parte dos países gastam a maior proporção de seu orçamento nas escolas. Os formados pela escola criam, então, uma demanda por outros serviços notáveis, como poderio industrial, rodovias pavimentadas, modernos hospitais e aeroportos. Estes, por sua vez, criam um mercado para os bens feitos para os países ricos e, depois de certo tempo, a tendência de importar maquinaria obsoleta para produzi-las.

A escola é o mais insidioso de todos os «falsos serviços». Os sistemas de rodovias produzem apenas uma demanda de carros. As escolas criam uma demanda pelo conjunto inteiro de instituições modernas que enchem o lado direito do espectro. Alguém que questionasse a necessidade de rodovias seria afastado, como sendo romântico; alguém que questiona a necessidade de escolas é imediatamente atacado e criticado como não tendo coração ou como sendo imperialista.

AS ESCOLAS COMO FALSOS SERVIÇOS PÚBLICOS

À semelhança das rodovias, a escola dá a impressão, à primeira

vista, de estar aberta igualmente a todos os aspirantes. Mas, de fato, está aberta apenas aos que constantemente renovam suas credenciais. Assim como as rodovias dão a impressão de que seu atual nível de custo por ano é necessário para que as pessoas se possam locomover, assim também as escolas são consideradas essenciais para atingir a competência exigida pela sociedade que usa a moderna tecnologia. Já explicamos que as rodovias são serviços públicos espúrios, frisando o fato de dependerem dos automóveis particulares. As escolas baseiam-se na hipótese, igualmente espúria, de que a aprendizagem é o resultado do ensino curricular.

As rodovias resultam de uma perversão do desejo e necessidade de locomover-se que se converte em demanda por um carro particular. As próprias escolas pervertem a natural inclinação de crescer e aprender, convertendo-a em demanda pela instrução. A demanda pela maturidade manufaturada é uma abnegação bem maior da iniciativa própria do que a demanda por bens manufaturados. As escolas não estão apenas à direita das rodovias e dos carros; elas pertencem ao extremo do espectro institucional, ocupado pelos asilos totalitários. Mesmo os produtores de quantidades de cadáveres matam apenas corpos. A escola, fazendo com que os homens abdiquem da responsabilidade por seu crescimento próprio, leva muitos a uma espécie de suicídio espiritual.

As rodovias são pagas, em parte, por aqueles que as usam, uma vez que o pedágio e os impostos da gasolina são cobrados apenas dos motoristas. A escola, no entanto, é um perfeito sistema de taxação regressiva, onde o privilegiado graduado está a cavalo em todo público contribuinte. A escola fixa uma taxa por cabeça, na promoção. O subconsumo de quilometragem das rodovias está longe de ser tão dispendioso quanto o subconsumo escolar. A pessoa que não possui carro próprio em Los Angeles está quase imobilizada, mas se puder arranjar-se para atingir um local de trabalho, pode conseguir e manter um emprego. Quem abandona a escola antes de completar o curso não tem alternativa. O habitante suburbano, com seu Lincoln novo, e seu primo provinciano que dirige uma «lata velha» fazem, essencialmente, o mesmo uso da rodovia, ainda que o carro de um custe trinta vezes mais que o do outro. O valor da escolarização de alguém está em função do número de anos e do custo da escola que freqüentou. A lei não obriga ninguém a adquirir carro, mas obriga todos a irem à escola.

Hoje em dia, por exemplo, os sistemas escolares da Colômbia, Grã-Bretanha, Rússia e Estados Unidos se parecem muito mais entre si do que as escolas norte-americanas da década de 1890 se pareciam com as de hoje ou com as suas contemporâneas da Rússia. Hoje em dia todas as escolas são obrigatórias, intermináveis e competitivas. A mesma convergência no estilo institucional afeta a saúde pública, a mercadologia, a administração de pessoal e a vida política. Todos esses processos institucionais tendem a aglomerar-se no extremo manipulativo do espectro.

Esta convergência de instituições vai causar uma fusão das burocracias mundiais. A moda, os sistemas de escalonamento e os acessórios (desde o livro-texto até o computador) são estandardizados pelos órgãos de planejamento da Costa Rica ou do Afeganistão, segundo o modelo da Europa Ocidental.

Em toda parte essas burocracias parecem centrar-se na mesma tarefa: promover o crescimento das instituições da direita. Estão dedicadas a fazer objetos, normas rituais, a produzir e remodelar a «verdade executiva», a ideologia ou decreto que fixe o valor corrente a ser atribuído a seu produto. A tecnologia provê a essas burocracias com poder sempre maior no lado direito da sociedade. O lado esquerdo parece definhar, não porque a tecnologia seja menos capaz de aumentar o raio de ação humana e providenciar o tempo necessário para o jogo da imaginação individual e criatividade pessoal, mas porque tal uso da tecnologia não aumenta o poder de uma elite que a administra. O chefe dos correios não tem controle sobre o uso substancial da correspondência, o operador e o diretor executivo da companhia telefônica não têm poder para impedir que sejam planejados em sua rede o adultério, o assassinato ou a perversão.

Na escolha entre a direita e a esquerda institucionais está em jogo a própria natureza da vida humana. O homem deve escolher entre ser rico em coisas ou ser livre para usá-las. Deve escolher estilos alternativos de vida e programas de produção correspondentes.

Aristóteles já havia descoberto que fazer e agir são diferentes, tão diferentes que um nunca inclui o outro. «Porque nem o agir é uma forma de fazer, nem o fazer é verdadeiro agir. A arquitetura (techné) é uma forma de fazer... de trazer algo para a existência cuja

origem está no que faz e não na coisa. O fazer tem sempre um fim distinto de si mesmo, o agir não; pois a boa ação é ela própria seu fim. A perfeição no fazer é arte, a perfeição no agir é virtude»(Ética a Nicômaco). A palavra que Aristóteles usava para designar o fazer era «poesis» e para agir era «praxis». Um movimento para a direita implica que uma instituição está sendo reestruturada para aumentar sua capacidade de «fazer», ao passo que um movimento para a esquerda significa que está sendo reestruturada para permitir maior «agir» ou «praxis». A tecnologia moderna aumentou a possibilidade de o homem deixar o «fazer» das coisas para as máquinas. Aumentou seu potencial de tempo para o «agir».

«Fazer» as coisas necessárias para a vida deixou de consumir o seu tempo. O desemprego é resultado dessa modernização: é a ociosidade do homem que não tem nada para «fazer» e que não sabe como «agir». O desemprego é a triste ociosidade de um homem que, ao contrário de Aristóteles, acredita que fazer as coisas, ou trabalhar, é virtuoso e que a ociosidade é um mal. O desemprego é a experiência do homem que sucumbiu à ética protestante. O lazer, conforme Max Weber, é necessário ao homem para que seja capaz de trabalhar. Para Aristóteles, o trabalho é necessário para o homem ter lazer.

A tecnologia dá ao homem um tempo discricionário que ele pode empregar para «fazer» ou para «agir». A escolha entre triste desemprego e alegre lazer está agora aberta para a cultura toda. Depende do estilo institucional que a cultura escolhe. Esta escolha era inimaginável numa sociedade antiga, estribada na agricultura dos camponeses ou na escravidão. Tornou-se inevitável para o homem pós-industrial.

Uma forma de preencher o tempo disponível é estimular crescentes demandas pelo consumo de bens e, simultaneamente, pela produção de serviços. O consumo de bens implica uma economia que proporciona uma crescente ordenação de objetos sempre mais novos que podem ser feitos, consumidos, desperdiçados e reciclados. A produção de serviços implica a inútil tentativa de «fazer» ações virtuosas se transformarem em produtos de instituições de «serviços». Isto leva a identificar escolarização com educação, assistência médica com saúde, assistência a programas com diversão, velocidade com locomoção eficaz. Esta primeira opção vem agora sob o nome de desenvolvimento.

A alternativa radical para ocupar o tempo disponível é um campo limitado de bens mais duradouros e o acesso a instituições que podem aumentar a oportunidade e o proveito da intenção humana.

A economia de bens duráveis é exatamente o contrário de uma economia baseada na obsolescência planejada. Uma economia de bens duráveis significa contenção na lista de bens. Os bens de consumo têm que ser tais que permitam a máxima oportunidade de «agir» para com eles: artigos que possam ser armados pelo comprador e que possam ser recuperados e reusados pelo mesmo.

O complemento para um catálogo de bens duráveis, reparáveis e reusáveis não significa um aumento dos serviços institucionalmente produzidos, mas uma estrutura institucional que constantemente educa para a ação, participação e auto-ajuda. O movimento de nossa sociedade atual — em que todas as instituições se inclinam para a burocracia pós-industrial — para um futuro de convivialidade pós-industrial — em que a intensidade da ação prevaleceria sobre a produção — deve começar com uma renovação de estilo nas instituições de serviço e, antes de mais nada, com uma renovação na educação. Um futuro possível e promissor depende de nossa vontade de investir o know-how tecnológico no crescimento de instituições conviviais. No campo da pesquisa educacional, isto requer a inversão das tendências atuais.

5. Concordâncias irracionais[2]

Creio que a atual crise da educação exige que revisemos a própria idéia da aprendizagem prescrita por lei pública e não apenas os métodos nela empregados. O número de desertores — sobretudo de estudantes do secundário e professores do primário — indica uma demanda, oriunda da base, por um enfoque completamente novo. O «mestre-escola» que se considera a si mesmo um professor liberal sofre choques contínuos e renovados de todos os lados. O movimento da escola livre, confundindo disciplina com doutrinação, representou-o como um autoritário destrutivo. O técnico de educação insiste em demonstrar a inferioridade do professor no que se refere a medir e modificar condutas. E a administração escolar para a qual trabalha força-o a curvar-se tanto a Summerhill quanto a Skinner, tornando óbvio que a aprendizagem compulsiva não pode ser empreendimento liberal. Não há por que admirar-se que o índice de deserção dos professores seja maior que o de seus alunos.

O compromisso da América do Norte com a educação compulsiva de seus jovens revela agora ser tão inútil quanto o pretenso compromisso americano com a democratização dos vietnamitas. É óbvio que as escolas convencionais não podem fazê-lo. O movimento da escola livre reduz os educadores não-convencionais, mas em última análise está apoiando a ideologia convencional da escola. E as promessas dos técnicos de educação, de que suas pesquisas e progressos — se devidamente fundamentados — podem trazer uma espécie de solução definitiva para a resistência dos jovens à aprendizagem compulsiva, soam tão confiantes mas provam ser tão ilusórias quanto promessas análogas feitas por técnicos militares.

A crítica contra o sistema de ensino americano, feita pelos behavioristas e pela nova geração de educadores radicais, parece radicalmente oposta. Os behavioristas aplicam a pesquisa educacional à «indução da instrução autotélica através de embalagens individualizadas de aprendizagem». Seu estilo choca-se com a assimilação não-dirigida que leva os jovens para comunas liberadas e estabelecidas sob a supervisão dos adultos. Numa perspectiva histórica, essas duas posições são manifestações contemporâneas das aparentemente contraditórias mas realmente complementares

[2] Este capitulo foi originalmente apresentado num encontro de The American Educational Research Publication, em Nova York, a 6 de fevereiro de 1971.

metas do sistema escolar público. Desde o começo desse século, as escolas foram palco de controle social, por um lado, e de livre cooperação, por outro, ambos a serviço da «boa sociedade», concebida como uma estrutura corporacional altamente organizada e pacificamente produtiva. Sob o impacto da intensa urbanização, as crianças tornaram-se uma fonte natural a serem moldadas pelas escolas e a servirem de alimento para a máquina industrial.

A crescente politização e o culto à eficiência convergiam no crescimento da escola pública nos Estados Unidos[3] A orientação vocacional e a escola pré-secundária foram dois importantes resultados desse modo de pensar.

Parece, portanto, que a tentativa de produzir mudanças específicas de comportamento que podem ser mensuradas e pelas quais é responsável o processador é apenas um lado da moeda. O outro é a pacificação da nova geração dentro de encravos especialmente projetados que vão atraí-la para o mundo de sonhos de seus antepassados. Esses pacificados na sociedade são bem descritos por Dewey que deseja que «façamos de cada uma de nossas escolas uma vida comunitária em embrião, tendo atividades típicas que reflitam a vida da grande sociedade e permeadas com o espírito de arte, história e ciência». Nessa perspectiva histórica, seria grave erro interpretar a atual controvérsia trilateral entre o estabelecimento escolar, os técnicos de educação e as escolas livres como prelúdio para uma revolução na educação. Essa controvérsia reflete antes um estágio de uma tentativa para transformar um velho sonho numa realidade e, finalmente, fazer de toda aprendizagem valiosa o resultado do ensino profissional. A maioria das alternativas educacionais propostas convergem para metas imanentes à produção do homem cooperativo cujas necessidades individuais são satisfeitas de acordo com a sua especialização no sistema americano. Elas estão orientadas para aquilo que — por falta de melhor termo — chamo de sociedade escolarizada. Mesmo os críticos aparentemente radicais do sistema escolar não se dispõem a abandonar a idéia de que têm uma obrigação para com os jovens e, especialmente, para com os pobres, uma obrigação de prepará-los — pelo amor ou pelo medo — para uma sociedade que necessita disciplinada especialização tanto de seus produtores quanto dos consumidores e de seu pleno engajamento na ideologia que coloca o

[3] Ver JOEL SPRING, Education and the rise of the corporate state, Cuaderno n° 50, CIDOC, Cuernavaca. México, 1971).

crescimento econômico em primeiro lugar.

As dissidências encobrem as contradições inerentes ao próprio conceito de escola. Os sindicatos de professores, os feiticeiros da técnica e o movimento de libertação educacional reforçou o engajamento da sociedade toda nos axiomas fundamentais do mundo escolarizado; algo semelhante ao que acontece com muitos movimentos de paz e protesto que reforçam a convicção de seus membros — negros, mulheres, crianças ou pobres — de procurar justiça no aumento da renda nacional bruta.

É fácil enumerar alguns dogmas que ainda não foram questionados. Temos, em primeiro lugar, a difundida opinião de que o comportamento adquirido sob as vistas de um pedagogo é especialmente valioso para o aluno e de particular benefício para a sociedade. Relaciona-se isso com a suposição de que o homem social nasce apenas na adolescência e nasce adequadamente só se amadurecer no útero escolar. Este, alguns o querem acolchoar dando maiores regalias ao aluno, outros o querem encher de artefatos e outros ainda o querem envernizar com uma tradição liberal. Há, finalmente, uma difundida opinião, acerca dos jovens, que é psicologicamente romântica e politicamente conservadora. Segundo esta opinião, as mudanças na sociedade devem ser efetuadas colocando sobre os jovens a responsabilidade de transformá-la — mas só depois de sua eventual soltura da escola. É fácil para uma sociedade baseada em tais crenças erigir um senso de sua responsabilidade pela educação da nova geração e isto, inevitavelmente, significa que algumas pessoas vão fixar, especificar e avaliar as metas pessoais de outros. Numa «passagem de uma enciclopédia imaginária chinesa», Jorge Luís Borges procura evocar o desvario que tal tentativa deve produzir. Diz que os animais estão divididos nas seguintes categorias: «a) os pertencentes ao imperador, b) os embalsamados, c) os domesticados, d) os leitõezinhos, e) as sereias, f) os mitológicos, g) os cachorros vadios, h) os incluídos na presente classificação, i) os que se tornam loucos, j) os inumeráveis, k) os pintados com um finíssimo pincel de pelo de camelo, 1) etcetera, m) os que recentemente quebraram o jugo, n) os que de longe se parecem com moscas». Semelhante taxeonomia jamais terá vez a não ser que alguém a julgue apropriada para seus intentos: neste caso, suponho que esse alguém seja um coletor de impostos. Para ele, ao menos, essa taxeonomia dos animais deve ter

sentido, da mesma forma que a taxeonomia dos objetivos educacionais tem sentido para os autores científicos.

A visão de um homem com tal inescrutável lógica, autorizado a ter acesso a seu gado, deve causar ao camponês um angustiante senso de impotência. Os estudantes, por razões análogas, tendem a sentir-se paranóicos quando seriamente submetidos a um currículo. Estarão inevitavelmente ainda mais assustados do que meu imaginário camponês chinês, pois são suas metas de vida e não seu gado que estão sendo marcados com um sinal inescrutável.

Este trecho de Borges é fascinante, pois evoca a lógica da concordância irracional que tornou as burocracias de Kafka e Koestler tão sinistras mas tão representativas de nossos dias. A concordância irracional hipnotiza os cúmplices que se comprometem numa exploração mutuamente conveniente e disciplinada. É a lógica gerada pelo comportamento burocrático. E torna-se a lógica de uma sociedade que exige que os administradores de suas instituições educacionais sejam publicamente responsáveis pela modificação comportamental que produzem em seus clientes. Os estudantes que conseguem se motivar para valorizar os pacotes educacionais que seus professores os obrigam a consumir são comparáveis aos chineses que conseguem adaptar seus rebanhos à forma taxeonômica descrita por Borges.

Em certa época, no decorrer das últimas duas gerações, triunfou na cultura americana um compromisso com a terapia, a tal ponto que os professores começaram a ser vistos como terapeutas cujos serviços eram necessários a todos se quisessem usufruir da igualdade e liberdade com que, segundo a Constituição, eram nascidos. Agora os professores-terapeutas vão mais longe e propõem como próximo passo um tratamento educacional que dure a vida toda. O estilo desse tratamento está em discussão: será em forma de assistência às aulas pelos adultos? será por intermédio da maravilha eletrônica? será por sessões periódicas de sensibilização? Todos os educadores estão dispostos a derrubar as paredes das salas de aula, com a finalidade de transformar toda a cultura numa grande escola.

A controvérsia americana sobre o futuro da educação, descontadas a retórica e a altissonância, é mais conservadora do que as conjecturas em outras áreas da política nacional. Nas relações exteriores, ao menos, há uma organizada maioria que sempre volta a

frisar que os Estados Unidos devem renunciar a seu papel de polícia mundial. Os economistas radicais e, agora também, seus professores menos radicais, questionam a idéia de que o crescimento acumulativo seja um objetivo desejável. Há grupos influentes que já se inclinam, no campo da medicina, a valorizar mais o remédio preventivo do que o curativo e, no campo do transporte, mais o escoamento do que a velocidade. Só no campo da educação as vozes articuladas que exigem uma radical desescolarização da sociedade permanecem tão dispersas. Há falta de argumentos convincentes e de madura liderança para conseguir a desinstalação de toda e qualquer instituição que esteja a serviço dos propósitos da aprendizagem compulsiva. Por enquanto, a radical desescolarização da sociedade é ainda uma causa sem partido. Isto é muito surpreendente num tempo em que cresce — ainda que caoticamente — a resistência dos jovens de 12 a 17 anos contra todas as formas de instrução institucionalmente planejadas.

Os inovadores educacionais ainda acham que as instituições educacionais funcionam como funis para os programas por eles empacotados. Não afeta minha argumentação se esses funis têm a forma de salas de aula, televisores ou de «território liberado». Também nada significa se as embalagens fornecidas são ricas ou pobres, quentes ou frias, duras e mensuráveis — como é o caso da Matemática Avançada — ou impossíveis de avaliar (como a sensibilidade). O que conta é que a educação é considerada como resultado de um processo institucional gerido pelo educador. Enquanto as relações continuarem a ser as de um fornecedor e consumidor, a pesquisa educacional permanecerá um processo circular. Reunirá argumentos científicos em favor da necessidade de mais embalagens educacionais para que sua entrega ao consumidor seja mais eficazmente mortal; exatamente como certo ramo das ciências sociais consegue provar a necessidade de maior tratamento militar.

Uma revolução educacional depende de uma dupla inversão: nova orientação das pesquisas e nova compreensão do estilo educacional de uma contracultura emergente.

A pesquisa operacional procura, agora, otimizar a eficácia de uma estrutura herdada — uma estrutura que nunca foi questionada. Tem a estrutura sintática de um funil por onde passam as embalagens do ensino. A alternativa sintática é uma rede ou teia

educacional que permite a reunião autônoma de recursos sob o controle pessoal de cada aprendiz. Esta estrutura alternativa de uma instituição educativa se encontra, agora, no ponto cego conceitual de nossa pesquisa operacional. Se a investigação se concentrasse nele, teríamos uma verdadeira revolução científica.

O ponto cego da pesquisa educacional reflete o preconceito cultural de uma sociedade em que o crescimento tecnológico foi confundido com controle tecnocrático. Para o tecnocrata o valor do meio-ambiente aumenta à medida que pode programar mais contactos entre cada pessoa e seu meio. Neste mundo, as escolhas convenientes ao observador e planejador condizem com as escolhas possíveis do observado, o assim chamado beneficiário. A liberdade fica reduzida a uma escolha entre mercadorias empacotadas.

A emergente contracultura reafirma os valores do conteúdo semântico sobre a eficácia da sintaxe que se torna cada vez maior e mais rígida. Valoriza a riqueza de conotações mais do que o poder da sintaxe de produzir riquezas. Valoriza mais os resultados imprevisíveis de encontros pessoais livremente escolhidos do que a qualidade dos certificados de instrução profissional. Esta reorientação para as surpresas pessoais em vez de valores institucionalmente arquitetados romperá a ordem estabelecida até que dissociemos a crescente disponibilidade de instrumentos tecnológicos que facilitam os encontros do progressivo controle, feito pelos tecnocratas, sobre o que acontece quando as pessoas se encontram.

Nossas atuais instituições educacionais estão a serviço dos objetivos do professor. As estruturas relacionais que precisamos são as que capacitam todo homem a definir-se a si mesmo pela aprendizagem e pela contribuição à aprendizagem dos outros.

6. Teias de aprendizagem

Num capítulo anterior apresentei as queixas comuns que se ouvem contra as escolas; uma delas é a que vem mencionada num recente levantamento da Comissão Carnegie: na escola, alunos matriculados se submetem a professores diplomados para obter também eles diplomas; ambos são frustrados e ambos responsabilizam a insuficiência de recursos — dinheiro, tempo e instalações — por sua frustração mútua.

Essa crítica leva muitas pessoas a perguntarem se existe outra possibilidade de aprendizagem. Paradoxalmente as mesmas pessoas, quando pressionadas a especificar como adquiriram o que sabem e valorizam, prontamente admitem que o aprenderam, as mais das vezes, fora e não dentro da escola. Seu conhecimento dos fatos, sua compreensão da vida e do trabalho lhes adveio pela amizade ou pelo amor, enquanto assistiam televisão ou liam, pelo exemplo de colegas ou por uma dissensão resultante de um encontro na rua. Ou talvez tenham aprendido o que sabem num noviciado ritual que precedeu à sua admissão num grupo de bairro; pela admissão em um hospital, no parque gráfico de um jornal, na oficina de um bombeiro ou no escritório de uma companhia de seguros. A alternativa para nossa dependência das escolas não é o uso dos recursos públicos para algum novo propósito que «faça» as pessoas aprenderem; é antes a criação de um novo estilo de relacionamento educacional entre o homem e o seu meio-ambiente. Concomitantemente com a promoção desse estilo devem mudar as atitudes para com o crescimento, os instrumentos da aprendizagem, a qualidade e estrutura da vida cotidiana.

As atitudes já estão mudando. A orgulhosa dependência da escola desapareceu. A resistência do consumidor aumenta na indústria do conhecimento. Muitos professores e alunos, contribuintes fiscais e empregadores, economistas e policiais prefeririam não mais depender de escolas. O que impede que sua frustração modele novas instituições não

é apenas falta de imaginação mas também de linguagem adequada e auto-interesse esclarecido. Não conseguem visualizar uma sociedade desescolarizada ou instituições educacionais numa sociedade que desinstalou a escola.

Neste capítulo pretendo mostrar que o inverso da escola é possível: de que podemos depender de aprendizagem automotivada em vez de contratar professores para subornar ou compelir o estudante a encontrar tempo e vontade para aprender; de que podemos fornecer ao aprendiz novas relações com o mundo, em vez de continuar canalizando todos os programas educacionais através do professor. Abordarei algumas características gerais que distinguem escolarização de aprendizagem e apresentarei quatro grandes categorias de instituições educacionais que podem chamar a atenção não só de muitas pessoas individuais, mas também de muitos grupos de interesse.

UMA OBJEÇÃO: QUEM PODE SERVIR-SE DE PONTES QUE NÃO CONDUZEM A LUGAR ALGUM?

Estamos habituados a considerar a escola uma variável dependente da estrutura política e econômica. Se conseguirmos mudar o estilo da liderança política, promover os interesses de uma ou outra classe, transferir a propriedade dos meios de produção do domínio privado para o domínio público, supomos que também mude o sistema escolar. As instituições educacionais que desejo propor estão concebidas para servir uma sociedade que ainda não existe, se bem que a frustração atual no tocante às escolas seja grande força potencial para impulsionar a mudança que permita novos arranjos sociais. Uma objeção óbvia foi levantada contra essa abordagem: por que canalizar energias para construir pontes que não levam a lugar algum, em vez de orientá-las primeiro para mudar o sistema político e econômico e não as escolas?

Esta objeção, contudo, subestima a natureza econômica e política fundamental do próprio sistema escolar, bem como o potencial político inerente a qualquer desafio que se faça a este sistema.

Basicamente, as escolas deixaram de ser dependentes da ideologia professada por determinado governo ou organização mercantil. Outras instituições básicas diferem de país para país: família, partido, igreja ou imprensa. Mas o sistema escolar tem sempre a mesma estrutura em qualquer parte e seu currículo secreto tem o mesmo efeito.

Invariavelmente, bitola o consumidor que valoriza as mercadorias institucionais mais do que a contribuição não-profissional

de um vizinho.

Em qualquer lugar do mundo o secreto currículo da escolarização inicia o cidadão no mito de que as burocracias guiadas pelo conhecimento científico são eficientes e benévolas. Em qualquer parte do mundo este mesmo currículo instila no aluno o mito de que maior produção vai trazer vida melhor. E em qualquer parte do mundo desenvolve o hábito de um consumo contraproducente de serviços e de produção alienante, com a tolerância da dependência institucional e o reconhecimento das hierarquias institucionais. O secreto currículo faz tudo isso apesar dos esforços em contrário dos professores, não importando a ideologia que prevaleça.

Em outras palavras, as escolas são fundamentalmente semelhantes em todos os países, sejam fascistas, democráticos ou socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres. Esta identidade do sistema escolar nos força a reconhecer a profunda identidade universal do mito, o modo de produção e o método de controle social, apesar da grande variedade de mitologias em que o mito é expresso.

Em vista dessa identidade, é ilusório dizer que as escolas são, num sentido mais profundo, variáveis dependentes. Isto significa que também é ilusão esperar que a mudança fundamental no sistema escolar ocorra como conseqüência da mudança econômica ou social convencional. Ao contrário, esta ilusão concede à escola — o órgão reprodutor de uma sociedade de consumo — uma imunidade quase inquestionável.

É neste ponto que o exemplo da China torna-se importante. Por três milênios a China protegeu o estudo superior através de um total divórcio entre o processo de aprendizagem e o privilégio do mandarim de proceder aos exames. Para tornar-se uma potência mundial e uma nação moderna, a China teve que adotar o estilo internacional de escolarização. Somente a retrospecção nos fará descobrir se a Grande Revolução Cultural acabou sendo a primeira tentativa bem sucedida de desescolarizar as instituições da sociedade.

Mesmo a criação lenta de novas agências educacionais que fossem o inverso da escola seria um ataque ao aspecto mais sensível de um fenômeno penetrante, organizado pelo Estado em todos os países. Um programa político que não reconheça explicitamente a necessidade de desescolarização não é revolucionário; está

demagogicamente pedindo mais escolarização. Todo programa político importante da década de setenta deveria ser avaliado pela seguinte medida: com que precisão afirma a necessidade de desescolarização e com que precisão traça as linhas mestras da qualidade educacional para a sociedade que preconiza?

A luta contra a dominação exercida pelo mercado mundial e pela política das grandes potências pode estar além das forças de comunidades ou países pobres, mas esta fraqueza é outra razão para enfatizar a importância de libertar toda sociedade por meio de uma inversão de suas estruturas educacionais — uma mudança que não está além dos meios de qualquer sociedade.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DE NOVAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E FORMAIS

Um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido. Tal sistema requer a aplicação de garantias constitucionais à educação. Os aprendizes não deveriam ser forçados a um currículo obrigatório ou à discriminação baseada em terem um diploma ou certificado. Nem deveria o povo ser forçado a manter, através de tributação regressiva, um imenso aparato profissional de educadores e edifícios que, de fato, restringe as chances de aprendizagem do povo aos serviços que aquela profissão deseja colocar no mercado. E preciso usar a tecnologia moderna para tornar a liberdade de expressão, de reunião e imprensa verdadeiramente universal e, portanto, plenamente educativa.

As escolas estão baseadas na suposição de que há um segredo para tudo nesta vida; de que a qualidade da vida depende do conhecimento desse segredo; de que os segredos só podem ser conhecidos em passos sucessivos e ordenados; de que apenas os professores sabem revelar corretamente esses segredos. Um indivíduo de mentalidade escolarizada concebe o mundo como uma pirâmide, composta de pacotes classificados; a eles só têm acesso os que possuem os rótulos adequados. As novas instituições educacionais quebrarão esta pirâmide. Seu objetivo deve ser facilitar

o acesso ao aprendiz: se não puder entrar pela porta, permitir-lhe que, pela janela, olhe para dentro da sala de controle ou do parlamento. Ainda mais, essas novas instituições devem ser canais aos quais o aprendiz tenha acesso sem credenciais ou linhagem — logradouros públicos em que colegas e pessoas mais idosas, fora de um horizonte imediato, tornem-se disponíveis.

Acredito que apenas quatro — possivelmente três — «canais» diferentes ou intercâmbios de aprendizagem poderiam conter todos os recursos necessários para uma real aprendizagem. A criança se desenvolve num mundo de coisas, rodeada por pessoas que lhe servem de modelo das habilidades e valores. Encontra colegas que a desafiam a interrogar, competir, cooperar e compreender; e, se a criança tiver sorte, estará exposta a confrontações e críticas feitas por um adulto experiente e que realmente se interessa por sua formação. Coisas, modelos, colegas e adultos são quatro recursos; cada um deles requer um diferente tipo de tratamento para assegurar que todos tenham o maior acesso possível a eles.

Usarei o termo «teia de oportunidades» em vez de «rede» para designar modalidades específicas de acesso a cada um dos quatro conjuntos de recursos. A palavra «rede» é muitas vezes usada erroneamente para designar os canais reservados ao material selecionado por outros para doutrinação, instrução e diversão. Mas também pode ser usada para os serviços telefônicos e postais que são principalmente utilizados pelos indivíduos que desejam enviar mensagens uns aos outros. Oxalá tivéssemos outra palavra com menos conotações de armadilha, menos batida pelo uso corrente e mais sugestiva pelo fato de incluir aspectos legais, organizacionais e técnicos. Não encontrando tal palavra, tentarei redimir a que está disponível, usando-a como sinônimo de «teia educacional».

O que é preciso são novas redes, imediatamente disponíveis ao público em geral e elaboradas de forma a darem igual oportunidade para a aprendizagem e o ensino.

Tomemos um exemplo: o mesmo nível tecnológico é empregado na TV e nos gravadores. Todos os países latino-americanos já introduziram a TV. Na Bolívia, o governo financiou uma estação de TV, construída há seis anos atrás, e não existem mais do que sete mil televisores para os quatro milhões de habitantes. O dinheiro que foi empregado nas instalações de TV em toda a América Latina é tanto

que poderia ter fornecido a uma pessoa entre cinco um gravador. E mais, o dinheiro teria dado também para fazer uma biblioteca quase completa de fitas gravadas, bem como um grande estoque de fitas virgens.

Esta rede de gravadores seria bem diferente da atual rede de TV. Daria oportunidade para a livre expressão: letrados e iletrados poderiam igualmente gravar, guardar, difundir e repetir suas opiniões. O atual investimento na TV, porém, fornece aos burocratas, sejam eles políticos ou educadores, poder para salpicar o continente com programas institucionalmente produzidos que eles — ou seus patrocinadores — acham ser bons para o público ou que são por ele demandados.

A tecnologia está à disposição ou da independência e da aprendizagem ou, então, da burocracia e do ensino.

QUATRO REDES

O planejamento de novas instituições educacionais não deve começar com as metas administrativas de um príncipe ou presidente, nem com as metas de ensino de um educador profissional e nem com as metas de aprendizagem de alguma classe hipotética de pessoas. Não deve começar com a pergunta: «O que deve alguém aprender?», mas com a pergunta: «Com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contacto para aprender?»

Alguém que deseja aprender sabe que precisa da informação e da crítica dos outros. A informação pode ser armazenada nas coisas e nas pessoas. Num bom sistema educacional, o acesso às coisas deve estar disponível ao simples aceno do aprendiz, enquanto o acesso aos informantes requer, ainda, o consentimento de outros. As críticas podem provir de dois lados: de colegas ou de pessoas mais adultas, isto é, de aprendizes cujos interesses imediatos coincidem com os meus, ou daqueles que desejam partilhar comigo suas experiências mais amplas. Os colegas podem ser pessoas do mesmo nível com as quais se discute um assunto, companheiros de leituras amenas e agradáveis (ou árduas) ou de passeios, adversários em qualquer tipo de jogo. As pessoas mais idosas podem ser consultores sobre que espécie de aptidão aprender, que método seguir, que tipo de companheiros procurar em dada época; podem ser guias para indicar questões que devem ser discutidas entre os companheiros e para

cobrir as deficiências das respostas dadas. A maioria desses recursos existe em abundância. Mas não são comumente percebidos como recursos educativos, nem é fácil ter acesso a eles para fins de aprendizagem, sobretudo se o aprendiz for pobre. Devemos pensar em novas estruturas relacionais, intencionalmente montadas, para facilitar o acesso a esses recursos de todos os que queiram procurá-los para melhorar sua formação. Devem ser tomadas as providências administrativas, técnicas e, sobretudo, legais para estabelecer essas estruturas tipo «teia».

Os recursos educacionais são geralmente rotulados de acordo com as metas curriculares dos educadores. Proponho fazer o contrário, rotular quatro diferentes abordagens que permitam ao estudante ter acesso a todo e qualquer recurso educacional que poderá ajudá-lo a definir e obter suas próprias metas :

1°) Serviço de consultas a objetos educacionais — que facilitem o acesso a coisas ou processos que concorrem para a aprendizagem formal. Algumas coisas podem ser totalmente reservadas para este fim, armazenadas em bibliotecas, agências de aluguéis, laboratórios e locais de exposição tais como museus e teatros; outras podem estar em uso diário nas fábricas, aeroportos ou fazendas, mas devem estar à disposição dos estudantes, seja durante o trabalho ou nas horas vagas.

2°) Intercâmbio de habilidades — que permite as pessoas relacionarem suas aptidões, dar as condições mediante as quais estão dispostas a servir de modelo para outras que desejem aprender essas aptidões e o endereço em que podem ser encontradas.

3°) Encontro de colegas — uma rede de comunicações que possibilite as pessoas descreverem a atividade de aprendizagem em que desejam engajar-se, na esperança de encontrar um parceiro para essa pesquisa.

4°) Serviço de consultas a educadores em geral — que podem ser relacionados num diretório dando o endereço e a autodescrição de profissionais, não-profissionais, «free-lancers», juntamente com as condições para ter acesso a seus serviços. Tais educadores, como veremos, podem ser escolhidos por votação ou consultando seus clientes anteriores.

SERVIÇO DE CONSULTAS A OBJETOS EDUCACIONAIS

As coisas são recursos básicos para a aprendizagem. A qualidade do meio-ambiente e o relacionamento de uma pessoa com ele irá determinar o quanto ela aprenderá incidentalmente. A aprendizagem formal requer acesso especial a coisas comuns, por um lado, e acesso fácil e seguro a coisas especiais, feitas para fins educativos, por outro. Exemplo do primeiro caso é a licença especial de operar ou desmontar uma máquina. Exemplo do segundo caso é a licença geral de usar um ábaco, um computador, um livro, um jardim botânico ou uma máquina retirada do uso e colocada à inteira disposição dos estudantes.

Atualmente, a atenção está voltada para a disparidade entre as crianças ricas e pobres no que diz respeito a seu acesso às coisas e à maneira em que podem aprender. A OEO (Office of Economic Opportunity) e outras agências, seguindo esta orientação, concentraram sua atenção na igualdade de oportunidades, tentando providenciar mais material educativo para os pobres. Um ponto de partida mais radical seria reconhecer que, nas cidades, pobres e ricos são artificialmente mantidos longe das coisas que os rodeiam. As crianças nascidas na era dos plásticos e dos peritos devem vencer duas barreiras que impedem sua compreensão: uma inerente às coisas e a outra ligada às instituições. O esquema industrial cria um mundo de coisas que resistem à introspecção em sua natureza; e as escolas impedem a entrada do aprendiz no mundo das coisas, em sua estrutura significativa.

Após curta visita a Nova York, uma senhora de aldeia mexicana contou-me que estava impressionada com o fato de as lojas venderem «apenas mercadorias altamente misturadas com cosméticos». No fundo, ela queria dizer que os produtos industriais «falam» a seus consumidores pelas aparências e não por sua natureza. A indústria cercou as pessoas com artefatos cujo segredo íntimo apenas os especialistas podem conhecer. O não-especialista é desencorajado a descobrir porque o relógio faz tic-tac, porque o telefone toca, porque a máquina de escrever elétrica trabalha, pois sempre há um aviso dizendo que o aparelho pode estragar-se. Pode ser ensinado por que o rádio transistor funciona, mas não pode descobri-lo por si mesmo. Esse tipo de procedimento tende a reforçar a existência de uma sociedade não-inventiva em que os peritos acham mais fácil esconder-se atrás de suas perícias e a salvo da

avaliação.

O meio-ambiente criado pelo homem tornou-se tão imperscrutável quanto o é a natureza para os povos primitivos. Ao mesmo tempo, o material educativo foi monopolizado pelas escolas. Os simples objetos educativos foram dispendiosamente empacotados pela indústria do conhecimento. Tornaram-se instrumentos especializados para educadores profissionais e seus custos foram inflacionados forçando-os a estimularem os meios-ambientes ou os professores.

O professor é cioso do livro-texto que ele define como seu instrumento de trabalho. O estudante pode chegar a odiar o laboratório porque o associa com as tarefas escolares. O administrador racionaliza sua atitude protetora para com a biblioteca como uma defesa do dispendioso equipamento público contra os que gostariam de brincar com ela em vez de aprender. Nesta atmosfera o estudante muitíssimas vezes usa o mapa, o laboratório, a enciclopédia ou o microscópio só nos raros momentos em que o currículo o obriga a tal. Mesmo os grandes clássicos tornam-se parte do «segundo ano de faculdade» quando deveriam marcar uma nova oportunidade na vida de uma pessoa. A escolta tira as coisas do uso cotidiano e as rotula como instrumentos educacionais.

Se quisermos desescolarizar, devemos inverter ambas as tendências. O meio-ambiente físico geral deve tornar-se acessível e os recursos físicos de aprendizagem que foram reduzidos a instrumentos de ensino devem tornar-se disponíveis a todos para a aprendizagem autodirigida. Usar as coisas apenas como parte de um currículo pode ter um efeito pior do que simplesmente removê-las do meio-ambiente em geral. Isto pode corromper o procedimento dos alunos.

Os jogos são um bom exemplo. Não falo dos «jogos» do departamento de educação física (futebol ou basquete) que as escolas usam para obter rendas e prestígio e nos quais fizeram um grande investimento de capital. Como os próprios atletas bem o sabem, esses empreendimentos que tomam a forma de torneios bélicos minaram o espírito esportivo e são usados para reforçar a natureza competitiva das escolas. Refiro-me antes aos jogos educativos que podem oferecer-nos a única maneira de penetrar os sistemas formais. A teoria dos conjuntos, a lingüística, a lógica

proposicional, a geometria, a física e mesmo a química revelam-se com relativo pouco esforço a determinadas pessoas que praticam esses jogos. Um amigo meu foi a um mercado mexicano com um jogo chamado «Wff'n Proof» que consiste num jogo de dados em que estão impressos doze símbolos lógicos. Mostrou às crianças como duas ou três combinações constituíam uma sentença. Intuitivamente, no espaço de uma hora alguns observadores compreenderam o funcionamento. Em poucas horas de provas lógicas formais apresentadas por um jogo, algumas crianças eram capazes de ensinar a outras as provas fundamentais da lógica proposicional. Outros desistiram.

Para algumas crianças tais jogos são uma forma especial de educação libertadora, pois aumentam sua consciência de que os sistemas formais estão baseados em axiomas mutáveis e que as operações conceptuais têm uma natureza lúdica. São também simples, baratos, e, em grande parte, podem ser organizados pelos próprios jogadores. Usados fora do currículo, são excelente oportunidade para descobrir e desenvolver talentos especiais; ao passo que os orientadores educacionais ou o serviço psicológico da escola classificará, muitas vezes, os que possuem esses talentos como estando em perigo de se tornarem anti-sociais, doentes ou desequilibrados. Nas escolas, quando realizados sob a forma de torneio, os jogos são tirados da esfera do lazer e tornam-se, muitas vezes, instrumentos para transformar a ludicidade em competição, uma falta de raciocínio abstrato em sinal de inferioridade. Um exercício libertador para pessoas com certo temperamento converte-se em camisa de força para outras.

O controle escolar sobre o material educativo tem ainda outro efeito. Aumenta consideravelmente o custo desse material barato. Uma vez que seu uso é restrito a horas programadas, há profissionais pagos para supervisionar sua aquisição, conservação e uso. Depois, os alunos descarregam seu descontentamento com a escola sobre o material que, então, precisa ser comprado novamente.

A intocabilidade do material escolar é comparável à impenetrabilidade da moderna sucata. Na década de trinta qualquer rapaz que se prezava sabia consertar um automóvel, mas, agora, os fabricantes de carros complicam o funcionamento, acrescentando sempre mais fios, e restringem apenas aos mecânicos especializados o acesso aos manuais. Antigamente, um rádio continha suficientes

bobinas e condensadores para se construir um transmissor que fazia chiar todos os rádios da vizinhança. Os rádios transistores são mais facilmente portáveis, mas ninguém se atreve a desmontá-los. Mudar essa situação nos países altamente industrializados será muito difícil, mas, ao menos no Terceiro Mundo, devemos insistir para que se introduzam nas coisas qualidades educativas.

À guisa de ilustração, tomemos um exemplo : com um gasto de dez milhões de dólares é possível conectar 40 mil aldeias num país como o Peru, construindo uma rede de estradas de dois metros de largura, mantê-la e ainda dar ao país 200.000 «mulas mecânicas» de três rodas, uma média de cinco para cada aldeia. Poucos são os países, do tamanho do Peru, que gastam anualmente menos do que esta quantia em carros e rodovias; ambos esses bens estão restritos ao uso dos ricos e de seus empregados, enquanto as pessoas pobres permanecem isoladas em suas aldeias. Cada um desses veículos, simples mas duráveis, custaria US$125 — a metade dessa soma seria para pagar a transmissão e um motor de 6 HP. A «mula» poderia fazer 25 quilômetros por hora e carregar 425 quilos (isto é, a maioria das coisas, fora toras e barras de aço, que é geralmente transportada).

O valor político de um tal sistema de transporte para os camponeses é óbvio. Igualmente óbvia é a razão por que aqueles que têm o poder — e com isso automaticamente possuem um carro — não estão interessados em gastar dinheiro com estradas e ter rodovias cheias de «mulas mecânicas». A introdução da «mula mecânica» em âmbito geral só poderia funcionar se os dirigentes de uma nação se dispusessem a impor um limite nacional de velocidade, digamos, de 40km/hora e adaptar suas instituições públicas a isso. Este modelo não funcionaria se fosse considerado apenas um subterfúgio.

Não é oportuno discutir agora a viabilidade política, social, econômica e financeira desse modelo. Quero apenas frisar que as considerações educativas devem ocupar primazia quando se escolhe uma alternativa desse tipo para o transporte. Aumentando o custo unitário por «mula» em 20%, seria possível planejar a produção de todas as suas peças de tal forma que todo proprietário, na medida do possível, gastasse um mês ou dois montando e estudando sua máquina e, depois, fosse capaz de consertá-la. Com este custo adicional seria possível também descentralizar a produção para

diversas fábricas. Outros benefícios, que não apenas a inclusão dos custos educacionais no processo construtivo, resultariam daí. Um motor durável que praticamente qualquer um poderia aprender a consertar e que poderia ser usado como arado ou bomba por quem o soubesse traria maiores benefícios educacionais do que as ininteligíveis máquinas dos países desenvolvidos.

Não só a sucata, mas também os logradouros públicos das modernas cidades tornaram-se impenetráveis. Na sociedade americana, as crianças são proibidas de aproximarem-se da maioria das coisas e lugares porque são propriedade privada. Mas até nas sociedades que declararam o fim da propriedade privada as crianças são afastadas desses mesmos lugares e coisas porque são considerados domínio especial de profissionais e perigosos para os não-iniciados. Desde a geração passada, a estação ferroviária tornou-se tão inacessível quanto o quartel de bombeiros. Com um pouco de imaginação não seria difícil zelar pela segurança em tais lugares. Desescolarizar os artefatos educativos significa tornar disponíveis os artefatos e os processos e reconhecer seu valor educativo. Certamente, alguns trabalhadores considerarão inconveniente estar à disposição dos aprendizes; mas esta inconveniência deve ser contrabalançada com os proveitos educacionais.

Os carros particulares poderiam ser proscritos de Manhattan. Há cinco anos teria sido inimaginável. Agora certas ruas de Nova York ficam interditadas ao tráfego em certas horas e a tendência provavelmente continuará. Na verdade, a maioria das ruas transversais deveria ser fechada ao tráfego e o estacionamento proibido em qualquer lugar. Numa cidade aberta ao povo, o material de ensino que está atualmente trancado em depósitos e laboratórios poderia ser exposto em locais adequados para que as crianças e adultos pudessem vê-lo sem perigo de serem atropelados.

Se as metas de aprendizagem não mais fossem dominadas pelas escolas e professores escolares, o mercado para os aprendizes seria bem mais variado e a definição de «artefatos educativos» seria menos restritiva. Poderia haver lojas de utensílios, bibliotecas, laboratórios e salões de jogos. Os laboratórios fotográficos e as impressoras «offset» permitiriam o florescimento de jornais da vizinhança. Alguns desses centros educativos poderiam ter cabinas de televisão de circuito fechado; outros poderiam projetar equipamento de escritório para seu uso e conserto próprio. Os toca-discos e os

toca-fitas seriam lugares-comuns. Alguns se especializariam em música clássica, outros em músicas populares internacionais e outros ainda em jazz. Os clubes de cinema competiriam entre si e com a televisão comercial. As saídas dos museus poderiam ser redes de exposições circulantes de obras de arte, antigas e novas, originais e reproduções, talvez administradas pelos museus metropolitanos.

O pessoal necessário para esta rede deveria ser constituído de guardas, guias de museu e bibliotecários, mas não professores. Uma loja de biologia, situada numa esquina qualquer, poderia encaminhar os visitantes interessados a uma coleção de conchas no museu ou indicar a próxima apresentação de video-tapes em determinada cabina de televisão. Poderiam fornecer guias para controle de pestes, dietas e outras espécies de medicina preventiva. Poderiam encaminhar pessoas necessitadas de aconselhamento a «adultos» que estariam capacitados a proporcioná-lo.

Pode haver duas modalidades de financiar uma rede de «objetos de aprendizagem». Uma comunidade poderia determinar um orçamento máximo para este fim e fazer com que todas as partes da rede estivessem abertas a todos os visitantes em horário razoável. Ou a comunidade poderia dar aos cidadãos limitado número de bilhetes, de acordo com sua faixa de idade, para que tivessem acesso especial a certos materiais mais caros e mais raros, deixando o material mais comum acessível a todos.

Encontrar recursos para material especificamente educativo é apenas um — e talvez o menos difícil — aspecto da construção de um mundo educacional. O dinheiro atualmente gasto nos sagrados acessórios do ritual escolar poderia ser empregado em dar a todos os cidadãos maior acesso à verdadeira vida da cidade. Incentivos fiscais poderiam ser dados aos que empregassem menores entre 8 e 14 anos por algumas horas diárias, isto se as condições de emprego fossem humanas. Deveríamos voltar à tradição do bar mitzvah ou confirmação. Com isso quero dizer que deveríamos, primeiro, restringir e, depois, eliminar a privação de direitos civis dos jovens e permitir que um rapaz de doze anos venha a tornar-se um homem inteiramente responsável pela sua participação na vida da comunidade. Muitas pessoas «em idade escolar» sabem mais a respeito de sua vizinhança do que os assistentes sociais ou vereadores. Evidentemente, também fazem perguntas mais embaraçosas e apresentam soluções que ameaçam a burocracia.

Deveríamos permitir que atingissem a maioridade de forma que pudessem pôr em ação seus conhecimentos e sua habilidade de descobrir fatos, a serviço de um governo popular.

Até há pouco tempo os perigos da escola eram facilmente subestimados em comparação com os perigos da aprendizagem na polícia, no corpo de bombeiros ou na indústria de diversões. Era fácil justificar as escolas ao menos como meio de proteger a juventude. Este argumento, muitas vezes, já não encontra validade. Recentemente visitei uma igreja metodista no Harlem ocupada por um grupo armado de Young Lords em protesto contra a morte de Julio Rodan, um jovem porto-riquenho enforcado na cela da prisão. Eu conhecia os líderes do grupo que haviam passado um semestre em Cuernavaca. Quando perguntei por que Juan, que era um deles, não estava, recebi, surpreso, a resposta de que havia «voltado para a heroína e para a Universidade do Estado».

O planejamento, os incentivos e a legislação podem ser usados para liberar o potencial educativo, encerrado no enorme investimento feito pela sociedade em instalações e equipamentos. Não haverá pleno acesso aos objetos educacionais enquanto as firmas comerciais tiverem a permissão de combinar as proteções legais que a Declaração dos Direitos do Homem reserva à vida privada dos indivíduos com o poder econômico, conferido a elas por seus milhões de consumidores, milhares de empregados, acionistas e fornecedores. A maior parte do «know-how» mundial, dos processos de produção e equipamento está encerrada dentro das paredes das firmas comerciais, inacessível a seus consumidores, empregados e acionistas bem como ao público em geral, cujas leis e facilidades permitem que elas funcionem. O dinheiro atualmente gasto em publicidade nos países capitalistas poderia ser reorientado para a educação na e pela General Eletric, cadeia de televisão NBC ou cervejaria Budweiser. Isto é, as instalações e escritórios deveriam ser reorganizados de modo que suas operações diárias pudessem ser mais acessíveis ao público a fim de tornar possível a aprendizagem; e deveriam ser encontradas formas de pagar as empresas pela aprendizagem que as pessoas obtivessem delas.

Um conjunto ainda mais valioso de objetos e dados científicos pode ser mantido longe do acesso geral — e mesmo de cientistas qualificados — sob a alegação de pertencer à segurança nacional. Até pouco tempo atrás a ciência era um forum que funcionava como

sonho de anarquista. Toda pessoa capaz de fazer pesquisa tinha mais ou menos igual oportunidade de acesso a seus instrumentos e a uma audiência de grupo de colegas. Hoje, a burocratização e a organização colocaram a maior parte da ciência para além do alcance público. O que costumava ser uma rede internacional de informação científica fraccionou-se numa arena de equipes rivais. Os membros e os artefatos da comunidade científica foram encerrados em programas nacionais e corporativos, orientados para realizações práticas e para o empobrecimento radical dos homens que sustentam essas nações e corporações.

Num mundo controlado e possuído por nações e corporações, sempre haverá apenas um acesso limitado aos objetos educacionais. Mas, se o acesso a esses objetos — que podem ser partilhados com fins educativos — aumentar, ele nos pode esclarecer suficientemente para rompermos essas últimas barreiras políticas. As escolas públicas transferem o controle do uso dos objetos educacionais, tirando-o dos particulares e passando-o para mãos profissionais. A inversão institucional das escolas poderia autorizar o indivíduo a reclamar o direito de usá-los para a educação. Poderia surgir uma espécie de verdadeiro domínio público se o controle privado ou corporativo sobre o aspecto educacional das «coisas» fosse levado até o desaparecimento.

INTERCÂMBIO DE HABILIDADES

Diferentemente de uma guitarra, um professor de guitarra não pode estar exposto num museu, nem ser propriedade pública e nem ser alugado. Professores e habilidades pertencem a uma categoria de recursos diferente daquela a que pertencem os objetos necessários para aprender uma habilidade. Isto não significa que sejam sempre indispensáveis. Posso tomar emprestado não só uma guitarra, mas também lições gravadas em disco ou fitas magnéticas, guias práticos ilustrados, e com isso posso aprender perfeitamente a tocar guitarra. Isto pode ter suas vantagens: se as gravações disponíveis são melhores que os professores disponíveis, se o único tempo que tenho para aprender é à alta noite, se as melodias que desejo tocar são desconhecidas em meu país, se for tímido e preferir «arranhar» sozinho.

Os professores que ensinam certas habilidades devem estar registrados e ser localizados por vias diferentes das dos objetos. Um

objeto está disponível — ou deveria estar — a pedido do usuário, ao passo que uma pessoa torna-se formalmente um recurso para aprender uma habilidade unicamente quando consentir em sê-lo, e pode ainda delimitar o tempo, lugar e método.

Esses professores devem ser distinguidos dos companheiros dos quais se pode aprender alguma coisa. Companheiros que desejam fazer uma pesquisa em comum devem partir de interesses e habilidades comuns; juntam-se para desenvolver ou exercitar uma habilidade que compartilhem: basquete, danças, construção de um lugar de acampamentos, discussão das próximas eleições. O primeiro ato de uma transmissão de habilidades, no entanto, requer o encontro de alguém que possua a habilidade e de alguém que não possua, mas deseja adquiri-la.

Um «modelo» é uma pessoa que tenha uma habilidade e está disposta a demonstrá-la na prática. Uma demonstração dessa natureza é muitas vezes recurso necessário para um aprendiz em potencial. As invenções modernas permitem gravar essa demonstração numa fita, num filme ou num cartaz; muitos crêem, porém, que a demonstração pessoal será sempre solicitada, sobretudo em se tratando de habilidades de comunicação. Perto de 10 mil adultos aprendem espanhol em nosso Centro de Cuernavaca. Eram, na maioria, pessoas altamente motivadas, as quais pretendiam adquirir uma fluência bem próxima à do povo do lugar. Quando se viam diante da alternativa de escolher entre instrução cuidadosamente programada num laboratório ou entre sessões práticas com dois outros estudantes e uma pessoa do lugar, seguindo rotina preestabelecida, escolhiam em geral a segunda.

Para amplo compartilhamento de habilidades, o único recurso humano que sempre precisamos e teremos é uma pessoa que demonstre esta habilidade. Seja no falar ou pilotar, no cozinhar ou no uso de aparelhos de comunicação, mal nos damos conta que existe uma aprendizagem e instrução formal, especialmente depois de nossa primeira experiência com os materiais em questão. Não vejo por que outras habilidades complexas, tais como os aspectos mecânicos da cirurgia, tocar um violino, ler ou usar diretórios e catálogos, não possam ser aprendidos da mesma forma.

Um estudante bem motivado que não trabalhe em condições muito adversas não precisa, em geral, de outra assistência humana

que a de alguém que possa mostrar como fazer aquilo que o aprendiz deseja fazer. A exigência de que as pessoas com alguma habilidade, antes de demonstrá-la, devam ter um certificado de "mestres" é resultado da insistência de que as pessoas aprendem o que não querem saber ou de que todas as pessoas — mesmo as que se encontram em situações muito adversas — aprendem certas coisas num dado momento de sua vida, e, de preferência, em circunstâncias específicas.

O que torna raras as habilidades no mercado educacional de hoje é a seguinte exigência institucional: os que poderiam demonstrá-las não o podem fazer sem terem recebido a confiança pública através de um certificado. Volto a frisar: os que ajudam outros a adquirir uma habilidade devem também saber diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e ser capazes de motivar as pessoas a aprender uma habilidade. Em resumo, exigimos que sejam «mestres». Haverá em abundância pessoas que saibam demonstrar habilidades se aprendermos a reconhecê-las fora da profissão de ensinar.

É compreensível — ainda que não defensável por muito tempo — a insistência dos pais de que, quando se trata de ensino a principezinhos, seja uma só pessoa o professor e o que ensina as habilidades. Mas é utópico que todos os pais queiram ter um Aristóteles para o seu Alexandre. É tão raro encontrar e tão difícil de reconhecer uma pessoa que saiba, ao mesmo tempo, influenciar estudantes e demonstrar alguma habilidade que até os principezinhos, as mais das vezes, se tornam sofistas em vez de verdadeiros filósofos.

A demanda por certas habilidades raras pode ser rapidamente satisfeita, mesmo que haja poucas pessoas para demonstrá-las; só que essas pessoas têm que estar facilmente disponíveis. Na década de 40, os consertadores de rádios — a maioria com nenhuma aprendizagem escolar em seu ofício — só ficaram dois anos atrasados em relação à própria chegada dos aparelhos no interior da América Latina. Lá ficaram até que os rádios transistores, fáceis de comprar e impossíveis de consertar, puseram-nos fora de ação. As escolas técnicas de hoje fracassam em conseguir o que os consertadores daqueles rádios tão bons e mais duráveis faziam normalmente.

Auto-interesses convergentes conspiram agora para impedir que uma pessoa partilhe com outra suas habilidades. Quem possui uma

habilidade tira proveito de sua escassez e não de sua reprodução. O professor que se especializa em transmitir determinada habilidade tira proveito do fato de o artesão não querer difundir largamente aquilo que aprendeu. O público em geral foi doutrinado para acreditar que as habilidades são valiosas e de confiança unicamente se forem resultado de escolarização formal. O mercado de trabalho depende de tornar as habilidades escassas e conservá-las assim, seja proscrevendo seu uso ou transmissão não-autorizados, seja fabricando coisas que só podem ser manejadas ou consertadas por aqueles que têm acesso a ferramentas e informações especiais, estas sempre escassas.

As escolas produzem deficitariamente pessoas com alguma habilidade. Bom exemplo disso é a diminuição do número de enfermeiras nos Estados Unidos, devido à exigência de 4 anos de ensino superior. As mulheres de famílias mais pobres que se teriam matriculado num curso de dois ou três anos estão, agora, totalmente ausentes da profissão de enfermeira.

Outra maneira de manter escassas as habilidades é insistir no certificado dos professores. Se as enfermeiras fossem incentivadas a treinar mulheres para serem também enfermeiras, e se as enfermeiras fossem contratadas à base de sua comprovada habilidade em aplicar injeções, preencher fichas, ministrar remédios, etc., cedo desapareceria a falta de enfermeiras treinadas. Os certificados tendem a abolir a liberdade de educação, convertendo o direito civil de partilhar um conhecimento em privilégio da liberdade acadêmica, conferido apenas aos empregados das escolas. Para garantir acesso a um efetivo intercâmbio de habilidades, precisamos de uma legislação que generalize a liberdade acadêmica. O direito de ensinar qualquer habilidade deveria cair sob a proteção da liberdade de falar. Uma vez removidas as restrições do ensino, serão também e logo removidas da aprendizagem.

O professor de habilidades precisa de certa garantia para poder oferecer seus serviços aos alunos. Existem ao menos duas formas bem simples de canalizar fundos públicos para professores sem certificados. Uma seria institucionalizar o intercâmbio de habilidades, criando centros livres, abertos ao público. Tais centros poderiam e deveriam ser instalados em áreas industriais quando certas habilidades ali aprendidas fossem requisitos fundamentais do setor industrial: leitura, datilografia, contabilidade, línguas estrangeiras,

programação de computadores, leitura de linguagens especiais como circuitos elétricos, manejo de certas máquinas, etc. Outra forma seria dar a certos grupos vales educativos para que participassem de centros de habilidades, onde outros clientes pagassem taxas comerciais.

Uma forma bem mais radical seria criar um «banco» para intercâmbio de habilidades. Cada cidadão receberia um crédito básico para aquisição de habilidades fundamentais. Além desse mínimo, ulteriores créditos iriam para aqueles que os ganhassem ensinando, seja servindo de modelos num centro organizado, seja ensinando em casa ou num campo de esportes. Somente os que tivessem ensinado outros por um período de tempo teriam direito a reclamar o tempo equivalente de professores mais adiantados. Surgiria uma elite totalmente nova, uma elite que obteria sua educação partilhando-a.

Teriam os pais direito a créditos de habilidades para seus filhos? Isso traria maiores vantagens às classes privilegiadas, mas poderia ser compensado mediante um crédito mais amplo aos menos privilegiados. O funcionamento do intercâmbio de habilidades dependerá da existência de agências que facilitem a circulação e uso gratuito de diretórios informativos. Tais agências poderiam também oferecer serviços suplementares de testes e comprovações, influenciar na legislação para dissolver e impedir que se formem monopólios.

É fundamental que a liberdade de intercâmbio universal de habilidades seja garantida por leis que permitam a discriminação baseada unicamente em habilidades comprovadas e não em linhagem educacional. Esta garantia requer forçosamente controle público sobre testes que serão usados na qualificação das pessoas para o mercado de trabalho. Caso contrário, haveria quem, sub-repticiamente, reintroduzisse uma série complexa de testes, no próprio local de trabalho, e que serviria para uma seleção social. Há muitas modalidades de tornar objetivo o teste de habilidades, por exemplo, deixando que apenas seja testado o manejo de máquinas ou sistemas específicos. Os testes de datilografia (velocidade, número de erros, capacidade de datilografar um ditado), de contabilidade, de manejo de registros hidráulicos, de motorista, de codificação em COBOL, etc., podem facilmente ser objetivos.

Muitas habilidades inatas que são de importância prática podem

ser assim testadas. Para fins de controle de mão-de-obra é mais útil um teste de nível usual de habilidade do que a informação de que 20 anos atrás uma pessoa satisfez seu professor num curso em que se ensinava datilografia, estenografia e contabilidade. A própria necessidade de testes oficiais de habilidades pode ser questionada. Pessoalmente creio que o direito de não ser individualmente ferido em sua reputação por algum rótulo será mais bem garantido ao homem pela restrição e não pela proibição de testes.

ENCONTRO DE PARCEIROS

No pior dos casos, as escolas reúnem os condiscípulos na mesma sala e os submetem ao mesmo tratamento seqüencial nas matemáticas, na educação moral e cívica e na alfabetização. No melhor dos casos, permitem ao estudante escolher, dentro de um limitado número de cursos, um deles. Em ambos os casos, formam-se grupos de parceiros ao redor das metas de professores. Um sistema educacional proveitoso deixaria cada um definir a atividade para a qual procuraria um parceiro.

A escola oferece às crianças oportunidade de fugir de casa e fazer novos amigos. Mas, ao mesmo tempo, este processo inculca nas crianças a idéia de que deveriam escolher seus amigos dentre aqueles com os quais foram juntados. Fazendo com que os jovens, desde a mais tenra idade, procurem se encontrar, avaliar e procurar os outros, vai interessá-los a procurar, a vida inteira, novos parceiros para novos empreendimentos.

Um bom enxadrista fica sempre feliz ao encontrar um bom adversário, da mesma forma um noviço ao encontrar outro. Os clubes servem a esta finalidade. As pessoas que desejam discutir determinados livros ou artigos, provavelmente pagariam para encontrar parceiros. As pessoas que desejam jogar, fazer excursões, construir tanques de peixes ou motorizar bicicletas andariam grandes distâncias para encontrar parceiros. Sua recompensa pelo esforço será encontrar esses parceiros. As boas escolas tentam descobrir os interesses comuns de seus alunos matriculados no mesmo curso. O contrário de escola seria uma instituição que aumentasse as chances de as pessoas que, em dado momento, compartilharam o mesmo interesse específico, pudessem encontrar-se — não importa o que mais tenham em comum.

O ensino de habilidades não proporciona os mesmos benefícios

para ambas as partes, como é o caso do encontro de parceiros. O professor de habilidade, como já frisei, deve receber outro incentivo além da remuneração pelo ensino. O ensino de habilidades é uma repetição contínua de exercícios e é tremendamente monótono para os alunos que mais o necessitam. O intercâmbio de habilidades precisa de dinheiro, crédito ou outros incentivos palpáveis para funcionar, mesmo que para isso tenha que produzir uma moeda própria. O sistema de encontro de parceiros não precisa desses incentivos, precisa apenas de uma rede de comunicação. Em muitos casos, fitas, sistemas eletrônicos de informação, instrução programada, reprodução de formas e sons reduzem a necessidade de recorrer a professores humanos; aumentam a eficiência dos professores e o número de habilidades que alguém pode aprender durante a vida. Paralelamente, surge maior necessidade de encontrar pessoas interessadas em deleitar-se na habilidade recentemente adquirida. Uma estudante que houvesse aprendido grego antes das férias gostaria de discutir, quando voltasse, a política de Creta, em grego. Um mexicano em Nova York quer encontrar outros leitores do jornal Siempre ou de Los Agachados, o livro cômico mais popular. Outro gostaria de encontrar parceiros que, como ele, desejassem aumentar seus conhecimentos sobre a obra de James Baldwin ou de Bolívar.

O funcionamento de uma rede de encontros de parceiros seria simples, como já foi esboçado no capítulo 1. O candidato se identificaria, dando nome e endereço, e descreveria a atividade para a qual procura um parceiro. Um computador lhe remeteria os nomes e endereços de todos os que tivessem dado a mesma descrição. É interessante que este processo tão simples nunca tenha sido usado, em larga escala, para alguma atividade pública de valor.

Em sua forma mais rudimentar, a comunicação entre o cliente e o computador seria feita por resposta postal. Nas grandes cidades, os telex poderiam dar resposta imediata. A única maneira de obter um nome e endereço do computador seria inserir a descrição de uma atividade para a qual se procura um parceiro. As pessoas que usassem este sistema só ficariam conhecidas por seus parceiros potenciais.

Um complemento do computador poderia ser uma rede de boletins informativos ou anúncios classificados de jornais, enumerando as atividades para as quais o computador não

conseguisse arranjar um encontro. Não se precisaria de nomes. Leitores interessados poderiam, então, inserir seus nomes no sistema. Uma rede de encontros de parceiros, publicamente mantida, seria a única maneira de garantir o direito à livre reunião e de treinar o povo no exercício dessa atividade cívica mais fundamental.

O direito à livre reunião foi politicamente reconhecido e culturalmente aceito. Compreendemos agora que este direito está restringido por leis que tornam algumas formas de reunião obrigatórias. É principalmente o caso de instituições que recrutam seus elementos de acordo com a idade, classe ou sexo e exigem grande gasto de tempo. O exército é um exemplo. Outro exemplo, ainda mais típico, é a escola.

Desescolarizar significa abolir o poder de uma pessoa de obrigar outra a freqüentar uma reunião. Também significa o direito de qualquer pessoa, de qualquer idade ou sexo, convocar uma reunião. Esse direito foi drasticamente diminuído pela institucionalização das reuniões. «Reunião» significa originalmente o ato individual de juntar-se. Agora, significa o produto institucional de alguma agência.

A sagacidade das instituições de serviço para adquirir clientes superou de longe a sagacidade dos indivíduos de serem ouvidos independentemente dos meios institucionais que respondem aos indivíduos somente se forem notícias vendáveis. A facilidade de encontro de parceiros deveria ser tão grande para os que desejam reunir pessoas, como o sino do povoado que, a um simples chamado, reúne os moradores para o conselho. Os prédios escolares — de duvidoso valor para conversão em outros usos — poderiam muitas vezes prestar-se a esta finalidade.

O sistema escolar vai em breve defrontar-se com o mesmo problema que tiveram as igrejas : o que fazer com a sobra de espaço, após a deserção dos fiéis. É tão difícil vender uma escola quanto um templo. Maneira prática de conseguir que continuem a ser usadas é franqueá-las às pessoas da vizinhança. Cada qual poderia marcar o que deseja fazer na sala de aula, e quando; um quadro mural informaria aos interessados quais os programas disponíveis. O acesso à «sala de aula» seria franco ou comprado com comprovantes educacionais. O «professor» seria pago conforme o número de alunos que conseguisse atrair para um período integral de duas horas. Imagino que os líderes bem jovens e os grandes educadores serão as

figuras mais proeminentes neste sistema. O mesmo procedimento poderia ser adotado na educação de nível superior. Os estudantes receberiam comprovantes educacionais que lhes dariam direito a dez horas anuais de consulta particular com o professor de sua escolha; o restante de sua aprendizagem dependeria de bibliotecas, encontro de parceiros e aprendizados.

Devemos reconhecer, obviamente, a probabilidade que esses instrumentos de reuniões públicas serão aproveitados abusivamente para fins exploradores e imorais, da mesma forma como aconteceu com os telefones e o correio. A semelhança desses, deverá haver um regulamento de proteção. Já falei de um sistema de encontros que só permitiria informação impressa pertinente, mais o nome e endereço do interessado. Seria um sistema virtualmente à prova de abusos. Outras modalidades poderiam ainda incluir algum livro, filme, programa de TV ou demais itens constantes de um catálogo especial. Os possíveis perigos do sistema não nos levam a perder de vista os maiores benefícios que poderá trazer.

Certas pessoas que partilham meu ponto de vista sobre a liberdade de expressão e reunião dirão que o encontro de parceiros é um meio artificial de reunir as pessoas, e que não será usado pelos pobres — os que mais necessitam dele. Há pessoas que ficam verdadeiramente agitadas quando alguém sugere promover encontros ad hoc que não estejam arraigados na vida da comunidade local. Outras reagem à sugestão de usar-se um computador para classificar e combinar os interesses dos clientes. Não se pode reunir pessoas de forma tão impessoal, dizem elas. O interesse comum deve estar fundado numa história de experiências partilhadas em muitos níveis e deve nascer dessas experiências como, por exemplo, o desenvolvimento de instituições de vizinhança.

Simpatizo com essas objeções mas creio que não atingem minha posição nem mesmo a delas. Em primeiro lugar, a volta à vida de vizinhança como centro primário da expressão criadora poderia realmente prejudicar o restabelecimento da vizinhança como unidade política. Centrar a demanda na vizinhança pode, de fato, negligenciar um importante aspecto libertador da vida urbana: a capacidade de uma pessoa participar simultaneamente de diversos grupos. Há que considerar também que muitas pessoas que nunca viveram juntas numa comunidade física podem ter, casualmente, muito mais experiências a compartilhar do que as pessoas que se conheceram

desde a infância. As grandes religiões sempre reconheceram a importância de encontros de pessoas distantes, e os fiéis sempre encontraram libertação neles; as peregrinações, o monaquismo, a manutenção conjunta de templos e santuários são provas disso. O encontro de parceiros poderia ajudar muito a tornar explícitas as inúmeras comunidades potenciais, mas abafadas, da cidade.

As comunidades locais são valiosas. São também uma realidade em desaparecimento, uma vez que os homens deixam que as instituições de serviço definam, progressivamente, os círculos de seu relacionamento social. Em seu mais recente livro, Milton Kotler mostrou que o imperialismo dos «centros urbanos» destitui a vizinhança de seu significado político. A tentativa protecionista de ressuscitar a vizinhança como unidade cultural é simples apoio a este imperialismo burocrático. Longe de remover artificialmente as pessoas de seus contextos locais para juntá-las com grupos abstratos, o encontro de parceiros vai encorajar a restauração da vida local nas cidades das quais está, agora, desaparecendo. Alguém que recupere sua iniciativa de convocar seus colegas para uma proveitosa conversa também deixará de acomodar-se ao fato de ser deles separado por protocolos oficiais ou etiquetas suburbanas. Tendo-se uma vez convencido de que realizar algo em conjunto depende apenas de decisão para assim proceder, as pessoas insistirão que suas comunidades locais se tornem mais abertas ao intercâmbio político criativo.

Devemos reconhecer que a vida da cidade tende a ser muitíssimo cara, uma vez que os moradores das cidades precisam ser ensinados a confiar, para cada uma de suas necessidades, em complexos serviços institucionais. É extremamente dispendioso manter uma vida apenas digna. O encontro de parceiros na cidade poderia ser um primeiro passo para romper a dependência dos cidadãos dos burocráticos serviços cívicos.

Seria também um passo essencial na procura de novos meios para firmar a confiança pública. Numa sociedade escolarizada chegamos a confiar sempre mais no julgamento profissional de educadores sobre o efeito de seus próprios trabalhos para, então, decidir em quais podemos ou não confiar. Vamos ao médico, advogado ou psicólogo porque confiamos que qualquer pessoa com tanto tratamento educacional especializado, requerido por outros colegas, merece nossa confiança.

Numa sociedade desescolarizada, os profissionais já não poderão exigir a confiança de seus clientes, baseados em seu diploma, ou confirmar sua reputação remetendo simplesmente seus clientes a outros profissionais que certifiquem a escolarização dos primeiros. Em vez de confiar em profissionais, deveria ser possível, a qualquer tempo e para qualquer cliente potencial, consultar outros clientes de determinado profissional para ver se estavam satisfeitos com ele. Isto poderia ser feito através de outra rede de parceiros, facilmente estabelecida por um computador ou por outros meios. Essas redes poderiam ser consideradas serviços públicos, nos quais os estudantes pudessem escolher seus professores e os pacientes seus doutores.

EDUCADORES PROFISSIONAIS

Se os cidadãos tiverem novas escolhas, novas oportunidades para aprender, sua vontade de procurar lideranças vai aumentar. Podemos esperar que sentirão mais profundamente tanto a própria independência quanto a necessidade de orientação. Libertados da manipulação por outros, aprenderão a tirar proveito da disciplina que outros adquiriram durante a vida. A educação desescolarizada vai incrementar — em vez de sufocar — a procura de pessoas com conhecimentos práticos que estejam dispostas a amparar o novato em sua aventura educacional. Se os mestres em suas especialidades deixarem de reivindicar que são informantes ou modelos de habilidades superiores, então suas reivindicações de sabedoria superior começarão a soar verdadeiras.

Com a crescente demanda por mestres, seu suprimento também crescerá. A medida que vai desaparecendo o mestre-escola, surgem condições que farão aparecer a vocação do educador independente. Isto pode quase parecer uma contradição nos termos, tão estritamente se tornaram complementares as escolas e os professores. O florescimento de educadores independentes será o que há de sobrevir se desenvolvermos os três primeiros intercâmbios educacionais e o que for necessário para seu pleno funcionamento, pois tanto os pais quanto «outros educadores» precisam de orientação, os autodidatas precisam de assistência e as redes precisam de pessoas para operá-las.

Os pais precisam de orientação para dirigir seus filhos no caminho que leva para a independência educacional responsável. Os aprendizes precisam de líderes experientes quando encontram

terreno árido. Essas duas necessidades são bastante distintas: a primeira é a necessidade de pedagogia; a segunda, de liderança intelectual em todos os demais campos do saber. A primeira necessita de conhecimentos sobre a aprendizagem humana e sobre recursos educacionais; a segunda, de conhecimentos baseados na experiência em qualquer tipo de pesquisa. Ambas as espécies de experiência são indispensáveis para um efetivo esforço educacional. As escolas embrulham essas funções em uma só e tornam o exercício independente de qualquer uma delas, se não vergonhoso, ao menos suspeito.

Pode-se distinguir, de fato, três tipos de competência educativa especial: criar e manejar as espécies de intercâmbios educacionais ou redes aqui descritos; orientar estudantes e pais no uso dessas redes; agir como primos inter pares ao empreender jornadas exploratórias intelectualmente difíceis. Somente os dois primeiros podem ser concebidos como ramos de uma profissão independente: administradores educacionais e conselheiros pedagógicos. Para planejar e manejar as redes que descrevi antes não são necessárias muitas pessoas, mas isto requer pessoas com a mais profunda compreensão de educação e administração, numa perspectiva bem diferente e mesmo oposta à das escolas.

Uma profissão educacional independente dessa espécie há de receber com satisfação muitas pessoas que as escolas rejeitaram, mas também rejeitará muitas pessoas que foram qualificadas pelas escolas. A instalação e o manejo de redes educacionais exigirão alguns planejadores e administradores, mas não em tal quantidade e do tipo requerido pela administração escolar. Disciplina estudantil, relações públicas, salários, supervisão e dispensa de professores nunca terão lugar nem contrapartida nas redes que descrevi. Nem terão vez a elaboração de currículos, a venda de livros-texto, a manutenção de terrenos e materiais ou a supervisão de competições atléticas interescolares. Também não figurarão no manejo das redes educacionais o cuidado com crianças, plano de aula, registro de presenças, que consomem tanto tempo dos professores. Ao invés, o manejo de teias de aprendizagem exigirá algumas das habilidades e atitudes que se espera encontrar num «staff» de museu, biblioteca, agência de empregos ou num maitre d'hotel.

Os administradores educacionais de hoje estão empenhados em controlar professores e alunos para satisfazer outros: membros do

conselho diretor, legislaturas e executivos de empresas. Os construtores e planejadores de redes deverão ter a capacidade de não imiscuir-se e não deixar que outros se imiscuam nas atividades das pessoas, capacidade para facilitar encontros de jovens, de modelos de habilidades, líderes educacionais e objetos educativos. Muitas pessoas atualmente atraídas para o magistério são profundamente autoritárias e não têm competência para assumir esta tarefa. Montar intercâmbios educacionais significa facilitar às pessoas — especialmente aos jovens — perseguir objetivos que podem entrar em contradição com os ideais de algumas pessoas que, ao regular o tráfico tornam possível seu exercício.

Se as redes que descrevi acima puderem emergir, cada estudante seguirá seu próprio caminho educativo e apenas retrospectivamente esse caminho assumirá as características de um programa determinado. O estudante inteligente há de procurar, periodicamente, conselho profissional: assistência para fixar novo objetivo, esclarecimento para dificuldades encontradas, escolha entre possíveis métodos. Mesmo agora, a maioria das pessoas admitiria que os serviços importantes a eles prestados pelos professores foram os de orientação e conselho, seja em encontros ocasionais ou em consultas particulares. Também os educadores, num mundo desescolarizado, poderão realizar-se e fazer aquilo que professores frustrados tentam hoje conseguir.

Enquanto os administradores das redes estarão voltados sobretudo em assegurar aos estudantes as vias de acesso aos recursos educativos, o pedagogo ajudará o estudante a encontrar o caminho que mais rapidamente o levará à meta. Se um estudante quisesse aprender cantonês com um vizinho chinês, o pedagogo estaria pronto a julgar a eficiência de ambos, ajudá-los a escolher o livro-texto e os métodos mais indicados a seus talentos, caráter e tempo disponível para o estudo. Poderia aconselhar o aspirante a mecânico de aviação a encontrar os melhores lugares de aprendizagem. Poderia recomendar livros a alguém que quisesse encontrar colegas para discutir a História da África. Tanto o administrador da rede, quanto o conselheiro pedagógico devem considerar-se educadores profissionais. Os indivíduos poderiam valer-se de bolsas de estudo para ter acesso tanto a um quanto a outro.

O papel de iniciador ou líder educacional, do mestre ou do «verdadeiro» líder, é algo mais indefinível do que o do administrador

profissional ou do pedagogo. Isto porque é difícil definir a própria liderança. Na prática, alguém é um líder se as pessoas seguirem suas iniciativas e tornarem-se aprendizes de suas progressivas descobertas. Isto envolve, freqüentemente, uma visão profética de padrões totalmente novos — aliás quase incompreensíveis hoje — em que o «errado» de hoje transforma-se no «certo» de amanhã. Uma sociedade que respeitasse o direito de convocar reuniões através do encontro de parceiros, a capacidade de tomar iniciativas educacionais num determinado assunto seria tão ampla quanto o acesso à própria aprendizagem. Mas é claro que há grande diferença entre a iniciativa tomada por alguém de convocar um proveitoso encontro para discutir este ensaio e a sagacidade de alguém de assumir a liderança para exploração sistemática das implicações nele contidas.

A liderança não depende de estar ela certa. Diz Thomas Kuhn que numa época de constantes mudanças de paradigmas a maioria dos destacados líderes estão sujeitos a serem considerados falsos pela análise a posteriori. A liderança intelectual depende de disciplina intelectual superior, de imaginação e de querer associar-se com outros em seu exercício. Um aprendiz, por exemplo, pode achar que existe analogia entre o movimento abolicionista norte-americano ou a revolução cubana e o que está acontecendo no Harlem. O educador — no caso um historiador — pode mostrar a esse aprendiz como analisar as imperfeições de tal analogia. Poderá voltar sobre seus próprios passos como historiador, ou: poderá convidar o aprendiz a participar de sua própria pesquisa. Em ambos os casos vai introduzir o aluno na arte de crítica — muito rara nas escolas — que não pode ser comprada por dinheiro ou por qualquer espécie de favores.

O relacionamento de mestre e aluno não está restrito à disciplina intelectual. Tem sua contrapartida nas artes, na física, religião, psicanálise e pedagogia. Cabe também no alpinismo, ourivesaria, política, carpintaria e administração de pessoal. O que é comum a todo verdadeiro relacionamento mestre-aluno é a certeza de ambos que seu relacionamento é literalmente incalculável e, de maneiras bem diversas, um privilégio para ambos.

Os charlatães, demagogos, proselitistas, mestres corruptos, sacerdotes simoníacos, embusteiros, milagreiros e messias provaram ser capazes de assumir papel de liderança e, assim, mostraram os perigos que existem numa dependência aluno-mestre. Diversas sociedades tornaram distintas medidas para defender-se contra esses

falsos professores. Os hindus se firmam nas castas; os judeus orientais no discipulado espiritual dos rabinos; o cristianismo dos tempos antigos baseava-se na vida exemplar da virtude monástica e o de outros tempos na ordem hierárquica. Nossa sociedade confia nos diplomas expedidos pelas escolas. É duvidoso que este procedimento faça melhor triagem, mas se alguém afirmar que realmente faz, então poderá objetar-se que o faz à custa do quase desaparecimento do discipulado pessoal.

Na prática sempre haverá uma linha divisória imprecisa entre o professor de habilidades e os líderes educacionais acima identificados. Não existem razões concretas por que o acesso a alguns líderes não possa ser obtido mediante o descobrimento do «mestre», no professor de exercícios que inicia os estudantes na sua disciplina.

Por outro lado, o que caracteriza o verdadeiro relacionamento mestre-aluno é seu caráter não mercantil. Aristóteles se refere a ele como «um tipo moral de amizade que não possui termos fixos: dá um presente, ou faz qualquer coisa como se o fizesse a um amigo». Tomás de Aquino fala dessa espécie de ensino como sendo, inevitavelmente, um ato de amor e caridade. Esta forma de ensino é sempre um luxo para o professor e uma forma de lazer (em grego «schole») para ele e seu aluno: uma proveitosa atividade para ambos, não tendo interesses ulteriores.

Mesmo em nossa sociedade, para se confiar numa verdadeira liderança intelectual, é necessário que as pessoas dotadas desejem oferecê-la; mas não é ainda possível pôr isto em prática. Precisamos antes construir uma sociedade em que os próprios atos pessoais readquiram um valor mais elevado do que o de fazer coisas e manipular pessoas. Em tal sociedade o ensino baseado na pesquisa, inventivo e criativo estará, logicamente, entre as formas mais cobiçadas de «desemprego» ocioso. Não precisamos, no entanto, esperar até o advento da utopia. Mesmo agora, uma das mais importantes conseqüências da desescolarização e do estabelecimento das facilidades de encontro de parceiros será a iniciativa que os «mestres» poderão tomar para reunir discípulos que tenham os mesmos interesses. Dará também aos discípulos potenciais, como já vimos, ampla oportunidade de compartilhar informações e selecionar um mestre.

As escolas são as únicas instituições que pervertem profissões

empacotando as funções de cada uma. Os hospitais tornam os cuidados caseiros impossíveis e, então, justificam a hospitalização como um benefício para o doente. Ao mesmo tempo, a legitimação e capacidade do médico de trabalhar dependem sempre mais de sua vinculação a um hospital, ainda que seja bem menos dependente dele do que os professores da escola. O mesmo vale das cortes de justiça que sobrecarregam suas agendas à medida que novas transações adquirem solenidade legal, e, assim, retardam a justiça. É o caso também das igrejas que fazem de uma vocação livre uma profissão cativa. O resultado disso tudo é menos serviço a um maior custo e maiores proventos para os membros menos competentes da profissão.

Enquanto as profissões mais antigas monopolizarem as rendas mais altas e o prestígio, é difícil reformá-las. A profissão do professor escolar seria mais fácil de reformar, não só por ser de origem mais recente. A profissão educacional exige atualmente um monopólio compreensivo; reclama a exclusiva competência de iniciar não apenas seus próprios noviços mas também os de outras profissões. Este âmbito excessivo torna-se vulnerável a qualquer profissão que queira reclamar o direito de ensinar seus próprios aprendizes. Os professores escolares são tremendamente mal pagos e frustrados pelo rígido controle do sistema escolar. Os mais empreendedores e dotados certamente encontrarão outro trabalho adequado, mais independência e até maiores rendas especializando-se como modelos de habilidades, administradores de redes de comunicação ou especialistas em orientação.

Finalmente, a dependência de um estudante matriculado com um professor titular pode ser mais facilmente rompida que a dependência com outros profissionais, por exemplo, o doente hospitalizado com relação a seu médico. Se as escolas deixarem de ser compulsivas, os professores que encontram satisfação no exercício da autoridade pedagógica na classe serão deixados apenas com os alunos que se sintam atraídos por esse estilo. A desinstalação de nossa atual estrutura profissional poderia começar pela evasão dos professores escolares.

A desinstalação das escolas se dará inevitavelmente e acontecerá muito em breve. Não pode ser retardada por muito tempo. É necessário promove-la vigorosamente, pois já começou a ocorrer. O que vale é tentar orientá-la numa direção promissora, pois ela pode

encaminhar-se para duas direções diametralmente opostas.

A primeira poderia ser a expansão do mandato do pedagogo e seu controle sempre maior sobre a sociedade, mesmo fora da escola. Com as melhores intenções e com a simples expansão da retórica atualmente empregada nas escolas, a presente crise poderia ser usada pelos educadores como desculpa para colocar todas as vias de comunicação social à disposição das mensagens que têm para nós e para nosso próprio bem. A desescolarização, que é impossível deter, poderia significar o advento de um «corajoso mundo novo», dominado por administradores bem intencionados de instrução programada.

Por outro lado, a crescente certeza por parte dos governantes, empregadores, contribuintes fiscais, esclarecidos pedagogos e administradores escolares que o ensino curricular para obtenção de certificados tornou-se prejudicial poderia oferecer a grandes massas populares uma extraordinária oportunidade: a de preservar o direito de igual acesso aos instrumentos de aprendizagem e de partilhar com outros o que sabem ou em que acreditam. Mas isto exigiria que a revolução educacional fosse orientada por certos objetivos:

1°) Liberar o acesso às coisas, abolindo o controle que pessoas e instituições agora exercem sobre seus valores educacionais.

2°) Liberar a partilha de habilidades, garantindo a liberdade de ensiná-las ou exercê-las quando solicitado.

3°) Liberar os recursos críticos e criativos das pessoas, devolvendo aos indivíduos a capacidade de convocar e fazer reuniões — capacidade esta sempre mais monopolizada por instituições que dizem falar em nome do povo.

4°) Liberar o indivíduo da obrigação de modelar suas expectativas pelos serviços oferecidos por uma profissão estabelecida qualquer — oferecendo-lhe a oportunidade de aproveitar a experiência de seus parceiros e confiar-se ao professor, orientador, conselheiro ou curador de sua escolha. A desescolarização da sociedade inevitavelmente tornará imprecisa a distinção entre economia, educação e política sobre a qual repousa a estabilidade da atual ordem do mundo e a estabilidade das nações.

Nossa revisão das instituições educacionais leva a uma revisão da imagem que temos do homem. As criaturas de que necessitam as

escolas como clientes não têm autonomia nem motivação para se desenvolverem por si mesmas. Podemos dizer que a escolarização universal é a culminância de uma empresa de Prometeu e que a alternativa é um mundo feito para o homem epimeteu. Enquanto dizemos que a alternativa para os funis escolásticos é um mundo tornado transparente pelas verdadeiras teias de comunicação e enquanto sabemos exatamente como poderiam funcionar, só podemos esperar que a natureza epimetéia do homem reapareça; não podemos planejá-la, muito menos produzi-la.

7. Renascimento do homem epimeteu

Nossa sociedade parece-se à moderna máquina que vi, certa vez, numa loja de brinquedos em Nova York. Era um cofre metálico que se abria ao ser acionado um de seus botões e mostrava uma mão mecânica. Dedos cromados se estendiam para a tampa, puxavam-na e a fechavam por dentro. Era uma caixa; era de se supor que algo pudesse ser retirado dela; mas tudo o que continha era apenas um mecanismo para fechar a tampa. Esta invenção é o contrário da caixa de Pandora.

A Pandora original, a doadora de tudo, era deusa da Terra na pré-história matriarcal da Grécia. Deixou escapar todos os males de sua ânfora (pythos). Mas fechou a tampa antes que a esperança pudesse fugir. A história do homem moderno começa com a degradação do mito de Pandora e termina no cofre que se fecha a si mesmo. É a história do esforço de Prometeu de criar instituições que capturem todos os males dispersos. É a história da esperança que desaparece e das expectativas que surgem.

Para entender o que isto significa, precisamos re-descobrir a distinção entre esperança e expectativa. Esperança, em seu sentido mais genuíno, significa fé na bondade da natureza, enquanto expectativa, no sentido em que a emprego aqui, significa confiança nos resultados que são planejados e controlados pelo homem. A esperança concentra o desejo numa pessoa da qual espera um donativo. A expectativa olha para a satisfação de um processo previsível que há de produzir o que temos direito de reclamar. O «ethos» prometeico ofuscou, atualmente, a esperança. A sobrevivência da raça humana depende de sua redescoberta como força social.

A Pandora original foi enviada à Terra com uma caixa que continha todos os males; de coisas boas, continha só a esperança. O homem primitivo vivia neste mundo de esperança. Confiava na magnanimidade da natureza, nos benefícios dos deuses e nos instintos de sua tribo para sobreviver. Os gregos clássicos começaram a substituir a esperança pelas expectativas. Em sua versão do mito de Pandora, ela havia soltado tanto os males quanto os bens. Lembravam-se dela sobretudo pelos males que havia soltado. E esqueceram que a «doadora de tudo» era também a

guardiã da esperança.

Os gregos contavam a história de dois irmãos, Prometeu e Epimeteu. Prometeu sempre admoestava Epimeteu para que deixasse Pandora em paz. Mas este acabou casando-se com ela. No grego clássico, o nome Epimeteu, que significa «olhar para trás», foi traduzido por «bobo» ou «estúpido». Na época em que Hesíodo recontou a história em sua forma clássica, os gregos haviam-se tornado patriarcas moralistas e misógenos que se atemorizavam só em pensar na primeira mulher. Construíram uma sociedade racional e autoritária. Os homens planejaram instituições com que pretendiam fazer frente aos males disseminados. Conscientizaram-se de seu poder de modelar o mundo e fazê-lo produzir serviços que eles mesmos aprenderam a esperar. Queriam que suas próprias necessidades e as futuras demandas de seus filhos fossem modeladas por seus artefatos. Tornaram-se legisladores, arquitetos, autores, idealizadores de constituições, cidades e obras de arte que servissem de exemplo para seus descendentes. O homem primitivo confiava na participação mítica dos ritos sagrados para iniciar pessoas na doutrina da sociedade, mas os gregos da era clássica reconheciam como verdadeiros homens apenas os cidadãos que se houvessem adaptado, através da «paideia» (educação) às instituições de seus maiores.

A evolução do mito reflete a transição de um mundo em que se interpretavam os sonhos para um mundo em que se faziam oráculos. Desde tempos imemoriais, a Deusa Terra foi cultuada no cimo do Monte Parnasso, centro e umbigo da Terra. Em Delfos (de delphys, o ventre) dormia Gaia, a ir-ma de Chaos e Eros. Seu filho Python, o dragão, vigiava seu luar e sonhos orvalhados, até que Apolo, o deus Sol, o arquiteto de Tróia, matou o dragão e apoderou-se da gruta de Gaia. Seus sacerdotes apossaram-se do templo. Tomaram uma virgem das redondezas, sentaram-na sobre um tripé em cima do umbigo fumegante da Terra e entorpeceram-na sob o efeito da fumaça. Transformaram seus desvarios em hexâmetros de profecias auto-realizadas. De todo o Peloponeso, as pessoas traziam seus problemas ao Santuário de Apolo. O oráculo era consultado para opções sociais, por exemplo, medidas para acabar com uma praga ou fome, escolher a acertada constituição para Esparta ou os lugares propícios para construir cidades, que, mais tarde, foram Bizâncio e Calcedônia. A flecha tornou-se o símbolo de Apolo. Tudo o que a ele se relacionasse era significativo e útil.

Quando Platão descreve, em A República, o Estado ideal, exclui a música popular. Só eram permitidas, nas cidades, a harpa e a lira de Apolo porque apenas sua harmonia criava «o esforço da necessidade e o esforço da liberdade, o esforço do infeliz e o esforço do satisfeito, o esforço da valentia e o esforço da temperança que beneficiam o cidadão. Os habitantes das cidades tremiam ante a flauta de Pan e de seu poder de despertar os instintos. Somente «os pastores podem tocar flautas (de Pan) e só nos campos».

O homem assumia a responsabilidade pelas leis sob as quais desejava viver e pela adaptação do meio-ambiente à sua própria imagem. A primitiva iniciação pela Mãe Terra na vida mítica foi transformada em educação (paideia) do cidadão que desejava sentir-se em casa, quando no forum.

O mundo, para o primitivo, era governado pelo destino, fatos e necessidades. Roubando o fogo dos deuses, Prometeu transformou os fatos em problemas, trouxe à cena a necessidade e desafiou o destino. O homem da era clássica forjou um contexto civilizado para a perspectiva humana. Sabia que poderia desafiar o destino, a natureza, o meio-ambiente, mas correndo seu próprio risco. O homem contemporâneo vai além; tenta criar um mundo à sua imagem, construir um meio-ambiente totalmente feito pelo homem e depois descobre que só pode proceder assim se constantemente se reajustar para então nele se enquadrar. Temos que encarar o fato de que o próprio homem está em jogo.

A vida, hoje, em Nova York, dá-nos uma visão muito especial do que é e do que pode ser, e sem esta visão a vida em Nova York é impossível. Uma criança, nas ruas de Nova York, nada toca que não seja cientificamente desenvolvido, traçado, planejado e vendido a alguém. Até as árvores estão lá porque o Departamento de Parques decidiu colocá-las aí. As piadas que ouve na televisão foram programadas com elevados custos. Os objetos com que brinca nas ruas do Harlem são restos de embalagens que se destinavam a alguém. Mesmo os desejos e temores são institucionalmente modelados. A força e a violência são organizadas e controladas; os «grupos» versus a polícia. A própria aprendizagem é definida como consumo de assuntos, resultado de programas pesquisados, planejados e promovidos. Qualquer bem existente é produto de alguma instituição especializada. Seria loucura exigir algo que nenhuma instituição pudesse fornecer. A criança da cidade nada pode

esperar que esteja fora do possível desenvolvimento do processo institucional. Até mesmo sua fantasia é instigada a produzir ficção científica. Consegue experimentar a poética surpresa do não-planejado apenas através do seu encontro com «a vileza», tolice ou fracasso: a casca de laranja na sarjeta, o lamaçal na rua, a quebra da ordem, do programa ou da máquina são os únicos impulsos da fantasia criativa. «Dar mancadas» torna-se a única poesia disponível.

Uma vez que nada existe de proveitoso que não tenha sido planejado, a criança da cidade logo conclui que sempre podemos planejar uma instituição para qualquer desejo nosso. Aceita como certo o poder do processo de criar valores. Se o objetivo for encontrar um companheiro, integrar uma vizinhança ou adquirir prática na leitura, deverá ser definido de tal maneira que sua consecução possa ser arquitetada. Sabendo que tudo o que é demandado é produzido, cedo o homem se acostuma a esperar que tudo o que é produzido não pode deixar de ser demandado. Se um veículo lunar puder ser produzido, também o poderá ser a demanda para ir à Lua. Não ir a um lugar que se possa seria subversivo. Consideraria tolice a suposição de que toda demanda satisfeita acarreta a descoberta de uma demanda insatisfeita ainda maior. Tal perspectiva impediria o progresso. Não produzir o que é possível poria em perigo a lei das «expectativas emergentes», como um eufemismo para o crescente abismo de frustrações, que é o motor de uma sociedade construída sobre a co-produção de serviços e aumento de demandas.

O estado de ânimo do moderno habitante das cidades aparece na tradição mítica apenas sob a imagem do Inferno. Sísifo, que havia por certo tempo acorrentado Thanatos (morte), tinha que rolar pesada pedra até o cume do Inferno, e a pedra sempre escapava quando estava prestes a atingir o alto. Tântalo que fora convidado pelos deuses a partilhar de sua comida e, na ocasião, roubara seu segredo de preparar a ambrósia — que curava tudo e garantia a imortalidade — foi condenado a sofrer eterna fome e sede, estando no meio de um rio cujas águas fugiam quando as procurava tocar e sob árvores com frutas cujos galhos se afastavam quando estendia as mãos para elas. Um mundo de crescentes demandas não é apenas um mal — só pode ser classificado como um inferno.

O homem desenvolveu uma força frustradora de demandar qualquer coisa porque não pode imaginar algo que uma instituição

não possa fazer por ele. Cercado por instrumentos todo-poderosos, o homem é reduzido a um instrumento de seus instrumentos. Cada uma das instituições destinadas a exorcizar um dos males primeiros tornou-se para o homem um caixão cofre-falso que se fecha a si mesmo. O homem está enrodilhado nas caixas que faz para prender os males que Pandora deixou escapar. A escuridão total da realidade no nevoeiro produzido por nossos instrumentos envolveu-nos completamente. Subitamente encontramo-nos na escuridão de nossa própria armadilha.

A própria realidade depende agora da decisão humana. O mesmo presidente que ordenou a inútil invasão do Cambodja poderia ordenar o uso eficaz do átomo. O «interruptor de Hiroshima» pode agora cortar o umbigo da Terra. O homem adquiriu o poder de fazer com que o Caos oprima tanto a Eros como a Gaia. Este novo poder do homem de cortar o umbigo da Terra é constante lembrança que nossas instituições não só criaram seus próprios fins, mas também podem colocar um fim a si próprias e a nós outros. O absurdo das modernas instituições evidencia-se no militarismo. As armas modernas só podem defender a liberdade, a civilização e a vida aniquilando-as. Na linguagem militar, segurança significa capacidade de acabar com a Terra.

Não menos evidente é o absurdo subjacente às instituições não-militares. Não possuem interruptor para ativar seu poder destrutivo e nem precisam dele. O grifo já está preso à tampa do mundo. Criaram as necessidades mais rapidamente do que puderam prover sua satisfação; e no processo de satisfazer as necessidades que criaram, consomem a Terra. Isto vale para a agricultura e a indústria, para a medicina e a educação. A agricultura moderna envenena e exaure o solo. A «revolução verde» pode, mediante o emprego de novas sementes, triplicar a produção de um acre, mas apenas com aumento crescente de fertilizantes, inseticidas, água e energia. A fabricação desses elementos e de todos os outros bens polui os oceanos e a atmosfera, degradando recursos insubstituíveis. Se a combustão continuar aumentando nas proporções atualmente verificadas, consumiremos em breve mais oxigênio do que o resposto na atmosfera. Não temos motivos para esperar que a fissão ou a fusão possam substituir a combustão sem os mesmos ou superiores efeitos deletérios. Os doutores substituem as parteiras e prometem transformar o homem em algo distinto: geneticamente planejado,

farmacologicamente adoçado e capaz de suportar doenças mais prolongadas. O ideal contemporâneo é um mundo pan-higiênico; um mundo em que todos os contactos entre os homens e entre os homens e seu mundo sejam resultado de previsão e manipulação. A escola transformou-se no processo planejado que prepara o homem para um mundo planejado — o principal instrumento de capturar o homem em sua própria armadilha. Pretende modelar cada homem a um determinado padrão, para que faça sua parte no jogo mundial. Inexoravelmente cultivamos, tratamos, produzimos e escolarizamos o mundo até acabar com ele.

A instituição militar é evidentemente absurda. O absurdo das instituições não-militares é mais difícil de identificar. São ainda mais aterradoras porque operam inexoravelmente. Sabemos qual o botão que não deve ser apertado para evitar um holocausto atômico. Não há botão que detenha um Armagedão ecológico.

Na antiguidade clássica, o homem descobriu que o mundo poderia ser feito conforme o planejamento humano, e esta descoberta fez com que percebesse a precariedade, dramaticidade e comicidade inerentes a esse mundo. As instituições democráticas evoluíram e supunha-se que o homem era digno de confiança dentro dessa estrutura. As expectativas entre o devido processo e a confiança na natureza humana se equilibravam. As profissões tradicionais se desenvolveram e com elas as instituições necessárias para seu exercício.

Sub-repticiamente, a confiança no processo institucional substitui a dependência na boa vontade pessoal. O mundo perdeu sua dimensão humana e readquiriu sua necessidade factual e fatídica, característica dos tempos primitivos. Mas, enquanto o caos dos bárbaros era constantemente ordenado em nome de deuses misteriosos e antropomórficos, hoje em dia só o planejamento humano é apresentado como razão para o mundo estar assim como está. O homem tornou-se joguete dos cientistas, engenheiros e planejadores.

Vemos esta lógica atuar em nós e nos outros. Conheço uma localidade mexicana onde não passam mais que uma dúzia de carros por dia. Um mexicano jogava dominó na nova estrada ensaibrada, diante de sua casa — onde certamente se sentava e jogava desde a juventude. Um carro passou disparado e matou-o. O turista que me

contou o fato estava profundamente abalado e acrescentou : «Tinha que acontecer».

A primeira vista, a observação do turista em nada difere da afirmação de um boximane primitivo que relata a morte de um companheiro dizendo que colidiu contra um tabu (objeto sacro que não podia ser tocado por profanos). Mas as duas versões têm significados opostos. O primitivo pode culpar uma tremenda e cega transcendência, enquanto o turista pasma diante da inexorável lógica da máquina. O primitivo não sente responsabilidade; o turista a sente, mas nega-a. Em ambos os casos está ausente o clássico tipo de drama, o estilo de tragédia, a lógica do esforço e revolta pessoais. O primitivo nunca tomou consciência disso; o turista perdeu-a. O mito do boximane e o mito do americano são produto de forças inumanas e inertes. Nenhum deles experimenta a revolta do trágico. Para o primitivo, o acontecido segue as leis da mágica; para o americano, segue as leis da ciência. O acontecido coloca-o sob o feitiço das leis da mecânica que, segundo ele, governam os acontecimentos físicos, sociais e psicológicos.

O ânimo em 1971 é propício a uma grande mudança de direção na procura de um futuro promissor. As metas institucionais continuamente contradizem os produtos institucionais. Os programas de combate à pobreza produzem mais pobres; a guerra na Ásia mais vietcongs; a assistência técnica mais subdesenvolvimento. As clínicas de controle da natalidade aumentam as taxas de sobrevivência e fomentam a população ; as escolas produzem mais desertores; quando diminui uma curva de poluição, aumenta outra.

Os consumidores defrontam-se com a realidade de que quanto mais podem comprar, mais decepções têm que engolir. Até há pouco parecia lógico que as reclamações contra essa pandemônica inflação de disfunções pudessem ser atribuídas à claudicância das descobertas científicas que não atendiam à demanda tecnológica ou à perversidade dos inimigos étnicos, ideológicos ou classistas. Fracassou tanto a expectativa pelo advento de um milênio científico como uma guerra que acabasse com todas as guerras.

Para o consumidor experiente não há regresso à ingênua confiança na mágica tecnologia. Muitíssimas pessoas tiveram más experiências com computadores neuróticos, infecções adquiridas em hospitais e congestionamentos de tráfego terrestre, aéreo ou

telefônico. Há apenas dez anos a sabedoria convencional antecipou uma vida melhor, baseada num incremento de descobertas científicas. Agora, os cientistas fazem medo às crianças. Os disparos à Lua demonstram espetacularmente que o erro humano pode ser quase eliminado no caso dos operadores de sistemas complexos. Isto, porém, não mitiga nossos temores de que o fracasso humano em consumir segundo instruções escape ao controle.

Para o reformista social não há regresso nem mesmo para as suposições da década de quarenta. Desapareceu a esperança de eliminar o problema da justa distribuição dos bens pela produção abundante dos mesmos. O custo do mínimo de embalagem capaz de satisfazer os modernos gostos subiu astronomicamente; e o que torna modernos os gostos é sua obsolescência antes de serem satisfeitos.

Os limites dos recursos da Terra tornaram-se evidentes. Não há progresso científico ou tecnológico que consiga prover todos os homens do mundo com os bens e serviços de que usufruem, atualmente, as pessoas pobres dos países ricos. Deveríamos, por exemplo, extrair cem vezes mais ferro, estanho, cobre e chumbo para atingir este objetivo.

Finalmente, os professores, doutores e assistentes sociais acham que seus distintos serviços profissionais têm um aspecto — ao menos — em comum. Criam ulteriores demandas pelos tratamentos institucionais que fornecem, mais rapidamente do que podem oferecer, instituições de serviços.

Não apenas parte, mas toda a lógica da sabedoria convencional está ficando suspeita. Até as próprias leis da economia parecem não convencer os que estão fora dos estreitos parâmetros das áreas sociais e geográficas onde a maior parte do dinheiro está concentrada. O dinheiro é, realmente, o tipo de câmbio mais barato, mas apenas numa economia em que a eficiência é mensurada em termos monetários. Tanto os países capitalistas quanto os comunistas, em suas diversas formas, estão compromissados a medir a eficiência em termos de benefício-custo, expressa em dólares. O capitalismo alardeia sua superioridade dizendo que possui padrão de vida mais elevado. O comunismo se vangloria de maior índice de crescimento como prova de sua vitória final. Mas sob ambas as ideologias aumenta geometricamente o custo total da crescente

eficiência. As maiores instituições disputam mais violentamente os recursos não relacionados em qualquer lista: o ar, o oceano, o silêncio, a luz solar e a saúde. Só levam ao conhecimento público a escassez desses recursos quando estes já se encontram quase totalmente degenerados. Em toda parte a natureza é envenenada, a sociedade inumanizada, a vida interior invadida e a vocação pessoal asfixiada.

Uma sociedade comprometida com a institucionalização dos valores identifica a produção de bens e serviços com a demanda pelos mesmos. A educação que nos faz necessitar do produto está incluída no preço do produto. A escola é a agência publicitária que nos faz crer que precisamos da sociedade tal qual ela é. Em tal sociedade o valor marginal tornou-se sempre autotranscendente. Força os poucos grandes consumidores a disputar o poder para esgotar a terra, a encher seus estômagos inchados, a disciplinar os consumidores menores e paralisar os que ainda encontram satisfação em arranjar-se com o que possuem. O «ethos» da insaciedade está, pois, à raiz da depredação física, da polarização social e da passividade psicológica.

Quando os valores foram institucionalizados em processos planejados e arquitetados, os membros da moderna sociedade acreditam que a vida boa consiste em ter instituições que definem os valores de que eles e sua sociedade crêem necessitar. O valor institucional pode ser definido como o nível de produção (output) de uma instituição. O valor correspondente do homem é medido por sua capacidade de consumir e esgotar esta produção institucional, e, assim, criar nova — sempre maior — demanda. O valor do homem institucionalizado depende de sua capacidade de incinerador. Diríamos numa imagem: tornou-se o ídolo de suas manufaturas. O homem define-se agora como a fornalha que queima os valores produzidos por seus instrumentos. E aqui não há limites para sua capacidade. Seu ato é o de Prometeu levado a extremos.

A exaustão e a poluição dos recursos da terra é, acima de tudo, o resultado de uma corrupção na auto-imagem do homem e de uma regressão em sua consciência. Alguns gostariam de falar de uma mutação na consciência coletiva que leva à concepção do homem como um organismo dependente de instituições e não da natureza e dos indivíduos. Esta institucionalização dos valores substanciais, esta crença de que um processo de tratamento planejado traz, em última

análise, resultados queridos pelo recipiente, este «ethos» consumidor está no âmago da falácia prometeica.

Os esforços para encontrar novo equilíbrio no meio-ambiente global dependem da desinstitucionalização dos valores.

É comum a uma crescente minoria em países capitalistas, comunistas e também «subdesenvolvidos» a suspeita de que algo está estruturalmente errado na visão do homo faber. É a característica partilhada pela nova elite. A ela pertencem pessoas de todas as classes, rendas, credos e civilização. Desconfiaram dos mitos da maioria : utopias científicas, diabolismo ideológico, expectativa de distribuir os bens e serviços de certa forma igual. Partilham com a maioria a certeza de que grande parte das novas políticas adotadas pelo consenso geral leva a resultados evidentemente opostos às metas fixadas. Enquanto a maioria prometeica, constituída por astronautas em potencial, foge do problema estrutural, a emergente minoria critica o deus ex machina científico, a panacéia ideológica e a caça a demônios e feiticeiras. Esta minoria começa a desconfiar que nossas constantes decepções prendem-se às instituições contemporâneas da mesma forma que as correntes prenderam Prometeu ao rochedo. A confiança esperançosa e a clássica ironia têm que conspirar para denunciar a falácia prometeica.

Diz-se que Prometeu, normalmente, significa «previsão» ou algumas vezes «o que faz progredir a Estrela Polar». Roubou aos deuses o monopólio do fogo, ensinou aos homens como usá-lo para forjar o ferro, tornou-se o deus dos tecnólogos e acabou acorrentado.

A Pítia de Delfos foi substituída por um computador que revoluteia sobre painéis e cartões perfurados. Os hexâmetros do oráculo deram lugar aos códigos de instrução. O timoneiro humano entregou os remos à máquina cibernética. A máquina mais moderna emerge para dirigir nosso destino. As crianças sonham com voar para fora dessa terra crepuscular, em seus veículos espaciais.

Do ponto de vista do homem na Lua, Prometeu poderia reconhecer na brilhante e azul Gaia o planeta da Esperança e a Arca da Humanidade. Novo sentido da finitude da Terra e nova nostalgia podem, agora, abrir os olhos do homem para a escolha de seu irmão Epimeteu de casar a Terra com Pandora.

A esta altura o mito grego torna-se profecia esperançosa porque nos diz que o filho de Prometeu foi Deucalião, o timoneiro da Arca

que, a exemplo da de Noé, flutuou nas águas do Dilúvio e foi o pai da nova humanidade que ele criou da terra com Pyrra, a filha de Epimeteu e Pandora. Estamos compreendendo melhor o significado da Ânfora que Pandora recebeu dos deuses como sendo o inverso da Caixa : nosso Barco e Arca.

Precisamos ainda encontrar um nome para os que valorizam mais a esperança do que as expectativas. Precisamos de um nome para os que amam mais as pessoas do que os produtos, os que acreditam que

Ninguém é desinteressante.

Seu destino é semelhante à crônica dos planetas.

Nada há nele que não seja particular, cada planeta é diferente de outro.

Precisamos encontrar um nome para os que amam a Terra onde cada um possa encontrar o outro.

E se uma pessoa viver na obscuridade, fizer seus amigos nesta obscuridade, a obscuridade não é desinteressante.

Precisamos encontrar um nome para os que colaboram com seu irmão prometeico no acender o fogo e modelar o ferro. Mas os que assim procedem devem empregar sua habilidade para se inclinar, cuidar e esperar pelo irmão, sabendo que:

para cada um seu mundo é privado,

e neste mundo um excelente minuto,

e neste mundo um trágico minuto,

e estes são privados. *

Sugiro que estes irmãos e irmãs, cheios de esperança, recebam o nome de homens epimeteus.

As três citações foram tiradas de "People" do livro Selected Poems, escrito por Yevgeny Yevtushenko traduzido e com introdução de Robin Milner-Gulland e Peter Levi. publicado por E. P. Dutton & Co Inc., 1962 e reimpresso corn sua permissão.

IVAN ILLICH nasceu em Viena, em 1926. Estudou Filosofia e Teologia na Universidade Gregoriana de Roma. Obteve o Ph. D. em História na Universidade de Salzburgo. Transferiu-se, em 1951, para os Estados Unidos onde trabalhou como coadjutor numa paróquia de irlandeses e portorriquenhos, na cidade de Nova York. De 1956 a 1960 foi nomeado Vice-Reitor da Universidade Católica de Porto Rico, onde organizou um centro de treinamento intensivo para padres americanos que trabalhavam na América Latina.

Illich foi co-fundador do conhecido e controvertido Centro Intercultural de Documentação (CIDOC) em Cuernavaca, México, onde regularmente continua orientando cursos.

Seus numerosos artigos e ensaios apareceram em The New York Review, The Saturday Review, Esprit, Kuvsbuch, Siempre, America, Commonweal, Epreuves, Temps Modernes.